

Erziehungspsychologische Analyse von Zielen, Einstellungen und Praktiken von Eltern aus Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Universität Düsseldorf

vorgelegt von
Dipl.-Psych. Bernd Ungelenk
aus Kattowitz

Düsseldorf 1978

1979
—



Digitized by the Internet Archive
in 2026

ERZIEHUNGSPSYCHOLOGISCHE ANALYSE VON ZIELEN, EIN-
STELLUNGEN UND PRAKTIKEN VON ELTERN AUS ELTERN-
INITIATIV-GRUPPEN UND KINDERGÄRTEN

I n a u g u r a l - D i s s e r t a t i o n

Zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Universität Düsseldorf

vorgelegt von
Dipl.-Psych. Bernd Ungelenk
aus Kattowitz

Düsseldorf 1978

D 61



Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Universität Düsseldorf

Referent: Prof. Dr. Horst Nickel
Koreferent: Prof. Dr. Gerhard Wehle

Tag der mündlichen Prüfung: 13.3.1979

VORWORT

=====

Die hier vorgelegte Untersuchung wurde als Teilprojekt eines größeren Forschungsvorhabens zur vorschulischen Sozialisation unter Leitung von Prof. Dr. H. Nickel an der Universität Düsseldorf durchgeführt und von der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung (DGFK) in Bonn-Bad Godesberg finanziell unterstützt.

An dieser Stelle möchte ich besonders Herrn Prof. Dr. Horst Nickel für seine zahlreichen Anregungen bei der Durchführung sowie für seine unermüdliche Unterstützung dieser Arbeit bis zu ihrer Fertigstellung danken. Daneben gilt mein Dank allen Kollegen und studentischen Mitarbeitern, die mir bei den empirischen Erhebungen, bei der Datenverarbeitung oder auch durch kritische Gespräche behilflich gewesen sind.

Nicht zuletzt bin ich aber auch den zahlreichen Eltern und Erziehern in den einbezogenen Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten zu Dank verpflichtet, durch deren freiwillige Beteiligung an den Erhebungen die vorliegende Untersuchung erst möglich wurde.

INHALT

	Seite
EINLEITUNG	1
ERSTER TEIL: DISKUSSION DES THEORETISCHEN HINTERGRUNDES	3
A. Einstellungen und Verhalten	4
I. Zum Stand der Diskussion über den Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten	4
II. Zur Methodik der Einstellungsmessung	9
III. Erziehungseinstellungen	15
B. Eltern, Kinder und institutionelle Vorschulerziehung	17
I. Autorität und Selbstbestimmung	17
1. Das Autoritäts-Verständnis in der pädagogisch-philosophischen Tradition	17
2. Das Autoritätsverständnis in der antiautoritären Erziehungsbewegung	22
3. Vergleichende Gegenüberstellung	28
II. Historische Betrachtungen zur Kinderladenbewegung	36
1. Ursprünge, Zielsetzungen, Entwicklungen	36
2. Das Beispiel der Berliner Kinderläden	45
3. Zum heutigen Stand der Eltern- Kind-Gruppen	51
C. Vorliegende empirische Ergebnisse und Darstellung des eigenen Untersuchungs- ansatzes	54

ZWEITER TEIL: VORBEREITUNG UND DURCHFÜHRUNG	
DER UNTERSUCHUNGEN	58
A. Ziele und Fragestellungen der Untersuchungen	58
I. Fragestellungen und Hypothesen zur Selbständigkeitserziehung	58
II. Fragestellungen und Hypothesen zur Konflikterziehung	64
III. Ziele, Einstellungen und Praktiken von Eltern gegenüber ihren Kindern	67
IV. Persönlichkeitsvariablen	69
B. Erstellung und Auswahl der eingesetzten Verfahren	71
I. Konstruktion eines Fragebogens zur Selbständigkeitserziehung	72
1. Itemsammlung	73
2. Expertenrating und Erstellung der Fragebogen-Vorform	74
3. Erprobung und Analyse der Fragebogen-Vorform	79
3.1. Stichprobe und Durchführung	79
3.2. Statistische Analyse	80
3.2.1. Deskriptive Verfahren zur Beschreibung der Stichprobe, der Eigenschaften der Items, der Subskalen sowie der vorläufigen Gesamtskala	80
3.2.2. Itemselektion	83
3.2.3. Faktorenanalyse	86
3.2.4. Vorläufige Hypothesentestung	89
3.3. Ergebnisse der Voruntersuchung zum SEF	92
3.3.1. Kennzeichnung der Stichprobe	92
3.3.2. Kennzeichnung der Items vor und nach erfolgter Selektion	94
3.3.3. Vergleich von Teilstichproben	99
3.3.4. Faktorenstruktur der SEF-Vorform	100
4. Diskussion der Ergebnisse aus der Voruntersuchung	106
4.1. Probleme der Stichproben-Zusammensetzung	106
4.2. Items und Skalen	108
4.3. Entscheidung für die 3-Faktoren-Lösung	110

II.	Konstruktion eines Fragebogens zur Konflikt- erziehung (KEF)	115
1.	Itemsammlung	115
2.	Experten-Rating und Erstellung der Fragebogen-Vorform	119
3.	Erprobung und Analyse der Fragebogen- Vorform	122
3.1.	Durchführung und statistische Bear- beitung	122
3.2.	Ergebnisse der Voruntersuchung zum KEF	123
3.2.1.	Item- und Faktorenanalyse	124
3.2.2.	Itemselektion für die KEF-Endform	126
4.	Diskussion der Ergebnisse aus der Voruntersuchung	128
III.	Befragungen zu Erziehungs-Zielen, Erziehungs-Einstellungen und Erziehungs- Praktiken	132
1.	Erfassung elterlicher Erziehungsziele	132
1.1.	Erstellung und Erprobung der ersten Fragebogen-Vorform	132
1.2.	Diskussion der Ergebnisse aus der Voruntersuchung zum EZF	140
2.	Erfassung elterlicher Erziehungsein- stellungen	143
2.1.	Wahl des Verfahrens	143
2.2.	Diskussion der Ergebnisse zur Überprüfung des FSE	145
3.	Erfassung elterlicher Erziehungspraktiken	155
IV.	Einsatz standardisierter Persönlichkeits- tests	158
C.	Beschreibung der Untersuchungs-Stichproben	160
I.	Allgemeine Kriterien zur Stichproben- bildung	160
II.	Stichprobenbildung zu den einzelnen Untersuchungsteilen	161
D.	Verlauf der Untersuchungen	163

DRITTER TEIL: ERGEBNISSE	165
A. Ergebnisse zur Selbständigkeitserziehung	165
I. Verteilung der demographischen Daten	165
II. Einstellungen zur Selbständigkeitserziehung	172
III. Zusammenhang der Einstellung zur Selbständigkeitserziehung mit anderen Variablen	176
B. Ergebnisse zur Konflikterziehung	181
I. Verteilung der demographischen Daten	181
II. Einstellungen zur Konflikterziehung	186
C. Erziehungs-Ziele, Erziehungs-Einstellungen und Erziehungs-Praktiken	190
I. Verteilung der demographischen Daten	190
II. Ergebnisse der Befragung nach Erziehungs-Zielen, Erziehungs-Einstellungen und Erziehungs-Praktiken	192
III. Zusammenhänge zwischen Zielen, Einstellungen, Praktiken und demographischen Daten	193
D. Persönlichkeitsaspekte	197
E. Eltern aus Kindergärten und Eltern-Kind-Gruppen im Vergleich	201
VIERTER TEIL: DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE WEITERE FORSCHUNG	207
A. Diskussion der Einzelergebnisse	207
I. Untersuchungsbereich "Selbständigkeits-erziehung"	207
II. Untersuchungsbereich "Konflikterziehung"	225
III. Untersuchungsbereich "Ziele, Einstellungen, Praktiken"	231
B. Folgerungen für die weitere Forschungstätigkeit	240

ZUSAMMENFASSUNG 242

LITERATURVERZEICHNIS 245

ANHANG 299

LEBENS LAUF

EINLEITUNG

=====

Den Ausgangspunkt zu der hier vorgelegten Arbeit stellten Überlegungen dar, die erziehungspsychologischen Grundlagen der Ende der 60er Jahre aufgekommenen "Antiautoritären Kinderläden" mit empirischen Methoden zu untersuchen und sie der Situation in den herkömmlichen Kindergärten gegenüberzustellen. Daraus entwickelte sich ein umfangreiches Forschungsvorhaben zur vorschulischen Sozialisation in Eltern-Initiativ-Gruppen (Kinderläden) und Kindergärten unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. H. Nickel an der Universität Düsseldorf. Das gesamte Forschungsprojekt wurde finanziell gefördert von der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung (DGFK) in Bonn-Bad Godesberg.

Die vorliegende Arbeit stellt einen Teilaspekt dieses umfassenden Ansatzes dar. Andere wichtige Teilbereiche betrafen das kindliche Konfliktverhalten (SCHMIDT-DENTER 1977), das Erziehverhalten (SCHENK 1977) sowie soziologische Variablen des familiären Hintergrundes (ZIETZSCHMANN 1977). Auf diese parallel durchgeführten Untersuchungen wird an entsprechender Stelle Bezug genommen.

Als Grundlage für die eigenen empirischen Untersuchungen sollen im folgenden ersten Teil einige Aspekte der vorschulischen Sozialisation dargestellt werden, wobei schwerpunktmäßig die Behandlung der Eltern-Initiativ-Gruppen im Vordergrund steht. Dem zweiten Teil mit seiner Beschreibung der Vorbereitung und Durchführung der Untersuchungen kommt insofern besondere Bedeutung zu, als kaum auf erprobte Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden konnte, sie vielmehr erst in langwierigen Voruntersuchungen entwickelt wer-

den mußten. Entsprechend umfangreich ist dieser Teil geworden. Im dritten und vierten Teil werden dann schließlich die Ergebnisse der Hauptuntersuchungen dargestellt bzw. diskutiert sowie Folgerungen für die weitere Forschung entwickelt.

ERSTER TEIL: DISKUSSION DES THEORETISCHEN HINTERGRUNDES

In diesem ersten Teil der vorliegenden Arbeit werden bereits die beiden bestimmenden Untersuchungsinteressen des Autors verdeutlicht: Zum einen das primär psychologisch orientierte Interesse an dem in der Wissenschaft noch stark problematisierten Zusammenhang zwischen geäußerten Einstellungen einerseits und beobachtbarem Verhalten andererseits sowie der meßtechnischen Erfassung von Einstellungsvariablen und ihrer Aussagekraft. Diese Thematik wird in Kapitel A behandelt, wobei nicht der Anspruch erhoben werden kann, dieses in sich bereits sehr weite Feld psychologischer Forschung umfassend im Rahmen der vorgelegten Arbeit aufzuarbeiten; stattdessen erfolgt eine Beschränkung auf einige, dem Autor wesentlich erscheinende Aspekte.

Zum anderen liegt dieser Arbeit ein primär pädagogisch orientiertes Interesse zugrunde, nämlich die Beschäftigung mit der Situation von jüngeren Kindern, wobei die Einflußgröße "Eltern" speziell untersucht werden soll (vgl. 2. Teil). Dazu wird als theoretischer Hintergrund in Kapitel B zunächst der Autoritätsbegriff diskutiert werden, um daran anschließend die sog. "Kinderladenbewegung" zu behandeln, die nicht zuletzt von einer Problematisierung des herkömmlichen Autoritätsverständnisses mitgeprägt worden ist. Die Erörterung der allgemeinen Entwicklung der Eltern-Kind-Gruppen wurde dabei unter Verweis auf entsprechende einschlägige Literatur relativ kurz gehalten und beispielhaft an der Entwicklung der Berliner Kinderläden als einem in vielerlei Hinsicht exemplarischen Spezialfall vertiefend dargestellt. Von diesen beiden Grundlagen her wird ein eigener erziehungspsychologischer Ansatz entwickelt, in dem die psychologische Einstellungsforschung mit pädagogischen

Fragestellungen verknüpft wird. Dabei stehen elterliche Haltungen in Erziehungsfragen bezüglich ihrer Kinder im Kindergartenalter im Mittelpunkt; sie werden ergänzt durch spezielle persönlichkeitspsychologische Aspekte, Erfassung einiger konkreter Erziehungspraktiken sowie demographische Daten.

A. Einstellungen und Verhalten

I. Zum Stand der Diskussion über den Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten

Die vorgelegten empirischen Erhebungen (vgl. 2. Teil) basieren weitgehend auf der Erfassung von Einstellungsvariablen. Daher ist es angezeigt, sich zuvor mit der darin enthaltenen Problematik eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Einstellungs- und der Verhaltensebene auseinanderzusetzen. Wie oben (S. 3) schon erwähnt, kann es nicht das Ziel sein, diese Problematik in ihrer gesamten Fülle innerhalb der vorliegenden Publikation aufzuarbeiten. Andererseits würde die Aussagekraft einer derartigen Untersuchung hinsichtlich ihres erziehungspsychologisch-praktischen Aspekts erheblich gemindert, würde sie von vornherein einen Bezug zur Verhaltensebene negieren oder aber zumindest nicht beachten bzw. anstreben. Daher erscheint es sinnvoll, sich an dieser Stelle den diesbezüglichen Diskussionsstand zu vergegenwärtigen und zu versuchen, die eigene Tätigkeit entsprechend einzuordnen.

Einige der Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen Erziehervariablen einerseits und Variablen auf Seiten des Kindes (vgl. FILIPP u. BRANDSTÄTTER 1975, FLACKS 1967, HENNINGSEN 1973, LEVENSON 1973, LIEBHART u. LIEBHART 1973, MUSSEN u.a. 1969) legen u.a. nahe, daß das Bild der Eltern von ihrem Kinde und ihre mit diesem

Kindbild verknüpften Einstellungen und Erwartungshaltungen eben diesem Kinde gegenüber i.S. einer "self-fulfilling prophecy" (MERTON 1948) wirksam werden können. Das kindliche Verhalten nähert sich dabei den elterlichen Vorstellungen immer weiter an. In diesem Sinne äußern sich auch TAUSCH und TAUSCH (1970, S.218): "Folgende Hypothese kann als gesichert gelten: Die Art der Erwartungseinstellung von Erziehern, Eltern und Lehrern z.B. darüber, daß Kinder und Schüler verantwortungsbewußt, einsatzbereit und kooperativ seien oder daß sie über 'schlechte Anlagen' verfügten, strikt geführt werden müßten, kein Vertrauen verdienen usw. bewirkt mit hoher Wahrscheinlichkeit, daß sich Jugendliche stärker in Richtung der spezifischen Erwartung ihrer erziehenden Erwachsenen verhalten." Auf dieser Vermutung basiert in vielen Fällen die Anwendung von Einstellungsfragebogen, wobei darüber hinaus gefolgert bzw. vorausgesetzt wird, daß Einstellungen und Verhalten in einem direkten Zusammenhang stehen. Dieser erschlossene bzw. postulierte direkte Zusammenhang von Einstellung und Verhalten wird jedoch von anderen Autoren kritischer betrachtet oder ganz abgelehnt. SCHMIDT (1976) nennt eine Reihe von Untersuchungen, die zwischen geäußerten Einstellungen und beobachtbarem Verhalten nur einen geringfügigen Zusammenhang nachweisen konnten. Die errechneten Korrelationskoeffizienten lagen zu meist unter 30. Aufgrund des entsprechend geringen Vorhersagewertes von ca. 10% meldet SCHMIDT starke Bedenken an, ob Einstellungsmessungen auf diesem Hintergrund überhaupt noch sinnvoll sind und ob die Aufgabe der Einstellungsforschung, "die Bedingungen zu erforschen, gemäß denen aus Einstellungen (verbalem Verhalten, Verhaltensdispositionen) Verhaltensweisen (offenes Verhalten, Handlungen) vorhergesagt werden können" (SCHMIDT u.a. 1975, S.68), auf diesem Wege effektiv angegangen werden kann.

Unter erziehungspsychologischem Gesichtspunkt interessiert allerdings mehr eine abgewandelte Fragestellung, nämlich die nach einem möglichen Zusammenhang zwischen elterlichen Einstellungen und kindlichen Einstellungen bzw. kindlichem Verhalten und weniger die nach den Beziehungen zwischen Einstellungen und Verhalten bei den gleichen Individuen. Noch präziser formuliert: Können elterliche Einstellungen eine direkte Wirkung auf Kinder ausüben, d.h. ohne den "Umweg" über das elterliche Verhalten? Diese Frage konnte nach unserer Kenntnis bis heute noch nicht hinreichend geklärt werden.

In diesem Zusammenhang sind die Experimente von ROSENTHAL und JACOBSEN (1966, 1969) von einigem Interesse. ROSENTHAL (1967) hatte Schüler nach dem Zufallsprinzip als Experimentalgruppe zusammengestellt und den Lehrern erklärt, daß diese Schüler in dem zuvor durchgeführten Test noch schlummernde Fähigkeiten hätten erkennen lassen und bei ihnen daher im nächsten Jahr ein Leistungsanstieg zu erwarten wäre. Der nach 8 Monaten durchgeführte Retest erbrachte für die Experimentalgruppe einen höheren IQ-Anstieg als für die Kontrollgruppe, wobei jedoch dieser Unterschied nur für die ersten beiden Schuljahre als statistisch signifikant gesichert werden konnte. Die als Schnellentwickler angesehenen Schüler wurden vom Lehrer ferner als intellektuell aufgeschlossen, neugierig und weniger anerkennungsabhängig eingestuft. Diese Ergebnisse über eine Interdependenz zwischen Erwartungseinstellungen (bei den Lehrern) und beobachtetem Verhalten bzw. gemessenen Leistungen (bei den Schülern) haben eine heftige Diskussion in Gang gebracht und auch zu zahlreichen Replikationen angeregt, deren Ergebnisse ihrerseits widersprüchlich ausfielen.¹⁾

¹⁾ vgl. BARKEY 1971, BROPHY u. GOOD 1970, CLAIBORN 1969, MEICHENBAUM u. BOWERS 1969, ROTHBART 1971, RUBOVITS u. MAEHR 1971, SCHUSSER 1972, DUMKE 1977

ROTHBART u.a. (1971) sowie RUBOVITS u. MAEHR (1971) interessierten sich in besonderem Maße für die vermittelnden Variablen dieses sog. Pygmalion-Effektes, welche sie in einem unterschiedlichen Verhalten der Lehrer gegenüber den angeblich intelligenteren Schülern suchten. Besonders die Untersuchungen von RUBOVITS und MAEHR hatten gegenüber den ROSENTHALschen Originaluntersuchungen den methodischen Vorteil, unter stärker kontrollierten, quasi-experimentellen Bedingungen unter Zuhilfenahme von Video- und Tonaufzeichnungen in speziellen Untersuchungsräumen durchgeführt zu werden. Die genannten Autoren kamen zu dem Schluß, daß sich in der Lehrer-Schüler-Interaktion nicht das quantitative Maß an Lob, Verstärkung oder Blickkontakt geändert habe, wohl aber der qualitative Aspekt dieser Interaktionen, und zwar in dem Sinne, daß Lehrer sich den angeblichen Schnellentwicklern gegenüber aufmerksamer verhalten. Dadurch bekommen diese wiederum vermehrt Gelegenheit, ihre Meinung zu äußern und zu begründen.

Die Wirkungen des Pygmalioneffektes werden von HECKHAUSEN (1974) auf der Grundlage der Attributionstheorie interpretiert. Danach übernimmt der Schüler, der bisher seine Erfolge auf günstige äußere Umstände zurückgeführt hatte, die ihm vom Lehrer entgegengebrachte Annahme, daß seine Erfolge zurückzuführen sind auf Gründe, die in ihm selber liegen, also auf eigene Fähigkeiten, eigenes Vermögen. Dadurch nun gelangt er zu einer gesteigerten Lernmotivation, die sich nun ihrerseits positiv auf das gezeigte Leistungsverhalten auswirkt und zu meßbar höheren Leistungen führt. Aus diesem Ansatz heraus wird auch verständlich, daß der Pygmalion-Effekt nur bei bestimmten Schülern zu beobachten ist und einige Nachuntersuchungen ihn schon von daher nicht bestätigen konnten.

Zwar liegen keine entsprechenden, d.h. auf den Leistungsaspekt ausgerichteten Untersuchungen für den vorschulischen

Bereich vor, doch läßt sich vermuten, daß Erwartungen und Einstellungen insgesamt im familiären und Kindergarten-Bereich eher noch eine stärkere Rolle spielen, da hier die einzelne Bezugsperson schon allein dadurch stärkere Einflußmöglichkeiten besitzt, daß sie in aller Regel wesentlich mehr Zeit mit dem betreffenden Kind verbringt, als dies im späteren Alter der Fall ist. Die Untersuchungen von MOSHER u. MOSHER (1965) und FILIPP u. BRANDSTÄDTER (1975), die sich beide auf den familiären Bereich erstrecken, können zum Teil als Bestätigung dieser Vermutung gelten. So hatten z.B. die letztgenannten Autoren eine hohe Signifikanz zwischen dem Bild feststellen können, das Eltern von ihrem Kind haben und dem kindlichen Selbstbild. Auch die Arbeiten von FRIEDMAN (1969), QUADRI u. KALEEM (1971) und WETTER (1972) sprechen dafür, daß die Einstellungen der Eltern eine bedeutende Rolle spielen. Sie berichten übereinstimmend von signifikanten Korrelationen zwischen elterlichen Einstellungswerten und kindlichem Verhalten.

Darüber hinaus weisen Untersuchungen wie diejenige von MOSHER und MOSHER (1965) u.a. darauf hin, daß es gar nicht so wesentlich zu sein scheint, ob Eltern ihre Einstellungen dem Kind gegenüber in offenem, beobachtbarem Verhalten zeigen oder nicht. Danach können elterliche Einstellungen allein schon deutlich Wirkungen zumindest auf die Einstellungen des Kindes und z.B. sein Selbstkonzept (z.B. GRAUDENZ 1974) zeigen. Die angeführten Untersuchungen berechtigen zu der Vermutung, daß diese Einstellungen sich auch auf das kindliche Verhalten auswirken, wenngleich der kausale Zusammenhang noch ungenügend erforscht ist. Von daher erscheint es angebracht, trotz der eingangs erwähnten grundsätzlichen Bedenken an der bisherigen Einstellungsforschung zumindest in dem Bereich der Eltern-Kind-Interaktion diesen Weg weiter zu verfolgen.

II. Zur Methodik der Einstellungsmessung

In einer häufig zitierten Definition von THURSTONE werden Einstellungen so beschrieben: "The concept 'attitude' will be used here to denote the sumtotal of a man's inclinations and feelings ... about any specific topic" (THURSTONE 1929, S. 6 f.). Eine ähnliche Definition von Einstellungen (i.S. von attitudes) geben SCHMIDT u.a. (1975, S. 26), wenn sie von "relativ dauerhafte(n) Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungstendenzen gegenüber sozialen Gegenständen" schreiben. So zahlreiche die definitorischen Bemühungen auch sein mögen (vgl. auch WITTE 1977), gemessen werden sollen zumeist die Intensität und der Ausprägungsgrad des Gefühls gegenüber dem definierten Objekt. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, daß es eine begrenzte Grundgesamtheit von möglichen wertenden Stellungnahmen zu dem betreffenden Gegenstand gibt, die sich in einer Häufigkeitsverteilung darstellen lassen und das Spektrum von äußerster Befürwortung bis äußerster Ablehnung umfassen. Von ihnen soll eine repräsentative Stichprobe gezogen werden. Durch Befragungen und aus der entsprechenden Literatur werden möglichst viele Aussagen über (i.S. von 'Einstellungen zu') ein definiertes Objekt gesammelt. Die Stellungnahmen zu den vorformulierten Meinungsäußerungen werden danach zwecks Objektivität der Erfassung und Auswertung auf eine überschaubare Anzahl reduziert. "Soziale Einstellungen messend zu erfassen heißt ... denjenigen Reaktionen, die auf 'Einstellungen' verweisen sollen, Zahlen nach bestimmten Regeln zuzuordnen" (SCHMIDT u.a. 1975, S. 29). Neben diese Reduktion auch qualitativ unterschiedlicher Ausprägungsgrade einer Einstellung auf einen quantitativen Maßstab tritt aus pragmatischen Gründen in vielen Fällen noch eine zweite Reduktion, nämlich eine Beschränkung auf allein die affektive Komponente einer Einstellung, während die kognitive Komponente häufig vernachlässigt wird, was für die handlungsmäßige (aktionale)

Komponente noch häufiger zutrifft. Als eine gewisse auch inhaltliche Rechtfertigung dieser Vorgehensweise mag gelten, was z.B. KRECH u.a. (1962, S. 47) anführen, daß nämlich die drei Komponenten einer Einstellung sowohl hinsichtlich ihrer Differenziertheit als auch hinsichtlich ihrer Stärke zur Übereinstimmung tendieren. Für SÜLLWOLD spielt bei einer Einstellung die affektive oder gefühlsmäßige Komponente im Gegensatz zur "Meinung" die zentrale Rolle; mit einer Einstellung sei zwar eine Aktionsbereitschaft verbunden, jedoch sei es nicht "unbedingt notwendig, daß die betreffende Handlung tatsächlich ausgeführt wird" (1969, S. 476).

Bei der Erstellung eines Einstellungs-Meßinstrumentes (Fragebogen) gilt es nach der Sammlung eines möglichst umfassenden und auf möglichst vielen Quellen basierenden Aussagen-Katalogs (item pool) einige wichtige Kriterien bei der Auswahl und Formulierung der in den (vorläufigen) Fragebogen aufzunehmenden Items zu beachten. Dadurch sollen Fehlerquellen vermieden werden, die zahlreichen, auch heute noch in Beratung und Diagnostik gebräuchlichen Verfahren anhaften. Eine brauchbare Liste zu beachtender Kriterien ist beispielsweise von EDWARDS (1957, S. 13 f.) zusammengestellt worden. Danach sollten u.a. solche Statements vermieden werden, die sich auf Vergangenes beziehen, tatsächlich gegebene Fakten beinhalten oder doch als solche aufgefaßt werden können, die sich in mehrfacher Hinsicht interpretieren lassen, Irrelevantes beinhalten und solche, die von jedem bzw. keinem bejaht werden können. Positiv formuliert sollten stattdessen solche Items Verwendung finden, die möglichst die ganze Skala der affektiven Einstellungen wiedergeben, sprachlich einfach gestaltet sind und nur jeweils einen einzelnen Gedanken ausdrücken. Andere Autoren gaben noch eine Fülle weiterer Einzelanweisungen (vgl. FRIEDRICHS 1973), von denen aber nur drei an die-

ser Stelle kurz erwähnt werden sollen, die von allgemeingültiger Bedeutung sind und die auch bei den eigenen empirischen Vorarbeiten besondere Beachtung fanden. Zum einen handelt es sich um die bekannte Forderung, Suggestivfragen zu vermeiden - eine Forderung, der zu entsprechen in der praktischen Arbeit immer wieder erheblich mehr Schwierigkeiten bereitet, als dies zunächst zu vermuten ist. Zum andern sollten Items vermieden werden, bei denen der Grund der Ablehnung unklar bleibt; gemeint sind Items, die z.B. sowohl von autoritär wie von nicht-autoritär erziehenden Eltern abgelehnt werden können (vgl. FRIEDRICHS 1973). Ferner sollten Items nicht sozial Erwünschtes beinhalten, um nicht bei den Probanden den Effekt der "social desirability" (vgl. EDWARDS 1958) zu provozieren. In der letztgenannten Fehlerquelle wurde bereits angesprochen, was auch vielen anderen Regeln zur Item-Aufstellung als Grundlage dient: Sie sollen dazu beitragen, derartige Reaktionseinstellungen (response set) möglichst zu vermeiden.

Ein Response Set ist nach allgemein akzeptierter Auffassung "ein Habit oder eine zeitweilige Disposition, die eine Person in konsistenter Weise dazu veranlaßt, Testitems anders zu beantworten als sie es tun würde, wenn derselbe Inhalt in anderer Form präsentiert worden wäre" (CRONBACH 1946, S. 476). Neben der bereits erwähnten Beeinflussung durch sozial wünschenswert erscheinende Einstellungen und/oder Meinungen (social desirability) sind weitere wichtige Einflußgrößen speziell bei Fragebogen-Beantwortungen beispielsweise eine generelle Ja-Sage-Tendenz sowie eine allgemeine Tendenz zur Zustimmung (acquiescence). SEARS u.a. (1957, S. 21) nennen als weitere Möglichkeiten zur Eliminierung derartiger Reaktionseinstellungen das Anbieten von Rationalisierungen, die Behandlung negativ bewerteten Verhaltens als selbstverständlich bzw. die Darstellung eines

weiten Verhaltensspielraums als akzeptabel und noch die Verwendung von gegensätzlichen Stereotypen. Nach CRONBACH (1950) soll die Zustimmungstendenz dadurch reduziert werden können, daß Feststellungen in der ersten Person formuliert werden, was allerdings von EDWARDS (1969) bestritten wird. Nach SCHMIDT u.a. (1975) ist es auch hilfreich, wenn annähernd gleich viele positiv wie negativ formulierte Items aufgenommen werden. Ein anderer Hinweis dieser Autoren zielt auf die Probanden direkt; diese sollten eingehend über Vorgehen, Ziel und Zweck der Erhebungen informiert werden.

Wenn man JACKSON und MESSICK (1962) in ihrer Unterscheidung zwischen eher kurzfristigen Response Sets und solchen Reaktionstendenzen folgt, die bereits Persönlichkeitsmerkmale darstellen, ist es offensichtlich, daß selbst bei akribischer Befolgung aller zuvor angesprochenen Erstellungstechniken durch solche Maßnahmen allein nur die Antworttendenzen vermindert werden, die durch den Fragebogen oder Test bzw. die spezifische Befragungs-Situation selber ausgelöst werden, nicht jedoch all jene relativ stabilen systematischen Reaktionstendenzen, die bereits Persönlichkeitsmerkmale umfassen. Einen weiteren Kritikpunkt gibt RÖDER (1972) zu bedenken, der die verschiedenen bisher entwickelten Meß- und Kontrollmöglichkeiten zur Erfassung von Reaktionsstilen einer eingehenden Analyse unterzogen hat und zu dem Schluß kam, es sei "bisher nicht gelungen, die Existenz von Reaktionsstilen als persönlichkeitspezifische Variable unzweifelhaft nachzuweisen" (RÖDER 1972, S. 54, vgl. auch RÖDER 1965). Nach dieser Darstellung ist eine Trennung von "Response Set" und "Einstellung" kaum möglich, d.h. Einstellung und Set sind so eng miteinander verknüpft, daß eine Trennung nur noch theoretisch möglich erscheint (vgl. auch SCHMIDT u.a. 1975).

Der Elimination von Set-Einflüssen muß dann besondere Beachtung geschenkt werden, wenn Aussagen über Individuen angestrebt werden. Bei Gruppenvergleichen dagegen spielen sie

keine so große Rolle; hier kann davon ausgegangen werden, daß sich zumindest einige dieser Response Sets durch eine zufällige Verteilung gegenseitig aufheben.

Entsprechend der Fülle an Untersuchungsgegenständen und unterschiedlichen Zielgruppen bzw. Stichproben, mit denen es die Einstellungsforschung zu tun hat, ist im Laufe der Jahre auch eine Anzahl von Skalierungstechniken entwickelt oder aus anderen Forschungsrichtungen übernommen worden. Zwei Verfahren haben sich jedoch besonders durchgesetzt: Die Methode der gleicherscheinenden Intervalle zur Bildung von sog. THURSTONE-Skalen (THURSTONE 1929, THURSTONE u. CHAVE 1929) und das Verfahren der summierten Schätzwerte/Ratings zur Bildung von sog. LIKERT-Skalen (LIKERT 1932). Daneben werden häufig noch Rangreihen wegen ihrer geringeren Anforderungen an die Skalenqualität eingesetzt (COOMBS 1950) oder auch Polaritätsprofile verwendet (OSGOOD u.a. 1957, HOFSTÄTTER 1966, BERGLER 1975).

Bei der Methode von THURSTONE werden die zuvor gesammelten Feststellungen Beurteilern (Experten) vorgelegt, die nun diese Items auf einer (meist 9- bis 11-stufigen) Skala einordnen sollen, wobei die Abstände zwischen den einzelnen Skalenstufen als gleich groß angenommen werden. Anschließend werden stark uneinheitlich beurteilte Aussagen eliminiert; für die übrigen wird jeweils der Mittelwert berechnet, der dann als Skalenwert für die entsprechende Aussage angesehen wird. Die Versuchsperson wird dann später aufgefordert, sich für eine der verbliebenen Aussagen zu entscheiden. Der zuvor m.H. der Beurteiler ermittelte Skalenwert für die gewählte Aussage dient dann als Kennwert für die betreffende Versuchsperson.

In dieses Verfahren gehen jedoch zwei schwer überprüfbare Annahmen ein: Zum einen wird davon ausgegangen, daß die

Beurteiler tatsächlich in der Lage sind, Aussagen so zu ordnen, daß die Abstände zwischen ihnen den graduellen Unterschied in der Einstellung widerspiegeln. Sodann wird ferner davon ausgegangen, daß der Beurteiler seine eigene Meinung unterdrücken und nur auf den Inhalt achten kann.

Bei dem Verfahren der summierten Ratings von LIKERT wird der Itemkatalog einer Analysenstichprobe vorgelegt, die die Items im Sinne der eigenen Einstellung beantworten soll, und zwar so, daß jeder Aussage einer bestimmten Rangordnungsstufe (z.B. "stimme klar zu" bis "stimme gar nicht zu") zuzuordnen ist. Der individuelle Einstellungswert ergibt sich durch die Häufigkeitsverteilung der Einstellungswerte in einer definierten Stichprobe von Probanden. D.h. es wird die relative Position des Probanden ermittelt. Von daher ist auch umstritten, ob einer derartigen Skala das Intervallskalenniveau zugesprochen werden kann, oder ob eine Interpretation als Ordinalskala angezeigt ist. Die Vorteile dieses Verfahrens beispielsweise gegenüber der THURSTONE-Skalierung liegen jedoch darin, daß keine unüberprüfbaren Vorannahmen eingehen, die Skalenwert-Ermittlung wesentlich weniger Arbeitsaufwand bedeutet und die Skala mindestens die gleiche Zuverlässigkeit besitzt wie kompliziertere Verfahren (vgl. SÜLLWOLD 1969).

III. Erziehungseinstellungen

Im Zusammenhang mit empirischen Untersuchungen wird häufig die These vertreten, daß weniger einzelne Verhaltensweisen, sondern "vornehmlich die unterschwellig wirksame Haltung und Einstellung" (BARRES 1972, S. 219) von entscheidender Bedeutung für das Interaktionsverhalten ist. Dabei werden häufig alle Äußerungen im Bereich schriftlicher Elternbefragungen unter dem Begriff "Erziehungseinstellung" gesehen. "So wird im Begriff der Erziehungshaltung (parental attitude) der Komplex von Einstellungen und Vorstellungen wie auch das tatsächliche Erziehungsverhalten zusammengefaßt", schreibt MOLLENHAUER (1968, S. 277). Eine derartige Zusammenfassung erscheint sinnvoll, weil besonders im Bereich der verbalen Äußerungen Einstellungen, Erwartungen, Zielvorstellungen, gesamtgesellschaftliche Werte und Normen sowie faktisches Erziehungshandeln in einem interdependenten Verhältnis wirken und nur schwer voneinander zu trennen sind. Dieser Komplex aus Wertorientierungen, Ansichten und konkretem Verhalten wird dann zumeist durch Vorgabe von Items, die bestimmte Meinungen zu einem Sachverhalt formulieren, zu überprüfen versucht. Andere Verfahren zur Erfassung gehen von erzieherischen Einstellungen und Verhaltensweisen, von beobachtetem Verhalten aus (vgl. dazu die ausführlichen Darstellungen bei NICKEL 1974/1978 oder TAUSCH u. TAUSCH 1971).

Als bekanntester Fragebogen zur Messung elterlicher Erziehungseinstellungen gilt der PARI (Parental Attitude Research Instrument von SCHÄFER u. BELL (1958)), der zu 80 % der reliablen Testvarianz autoritäre Erziehungseinstellungen mißt (vgl. ZUCKERMAN u. RIBBACK 1958, S. 171). Aufgrund theoretischer Überlegungen wurden 23 Unterskalen gebildet, denen jeweils 5 - 10 Items zugeordnet sind. Der PARI wurde aus methodischen Gründen häufig kritisiert (vgl. ZUCKERMAN u. NORTON 1961). Diese Kritik richtete

sich u.a. gegen seine Anfälligkeit für Antworttendenzen wie Zustimmungstendenz und Neigung zu Extremen (vgl. Kap. II). Ferner kann die Stichprobe der Itemanalyse nicht als repräsentativ gelten, und die Konstruktionstechniken sind wenig durchschaubar. Der PARI wurde verschiedentlich übersetzt, u.a. von Aiga STAPF, wies jedoch in der deutschen Fassung eher noch mehr Mängel auf (STAPF u.a. 1972). Leicht modifizierte Formen wurden von LIEBHART u. LIEBHART (1971) und BIERHOFF-ALFERMANN/HÖCKE-PÖRZGEN (1974) in ihren Untersuchungen benutzt (vgl. Kapitel C). Bei den häufigen Überprüfungen und Validierungsversuchen des PARI mit mathematisch-statistischen Analysen ergaben sich zumeist zwei Dimensionen, die mit "Liebe versus Feindseligkeit" und "Kontrolle versus Autonomie" bezeichnet wurden, während BECKER (1964) noch eine dritte Dimension zur Charakterisierung des Elternverhaltens hypostasierte, deren Pole er "gelassene Distanziertheit" und "ängstliche Involviertheit" nannte.

Die meisten Fragebogen zur Messung von elterlichen Erziehungseinstellungen, so z.B. der PARI als auch neuere Verfahren wie die von LITTMANN/KASIELKE (1970), GRAUDENZ (1974) und SCHNEEWIND/ENGFER (1975), nehmen keine Einschränkung hinsichtlich der zu erfassenden Einstellungen vor. Einige hingegen zielen auf spezielle Einstellungen, so z.B. die von WINTERBOTTOM (1958) und HECKHAUSEN/KEMMLER (1957) entwickelten Fragebogen, mit deren Hilfe die Einstellungen der Eltern zur Selbständigkeit ihrer Kinder gemessen werden sollen. Auf einige Verfahren wird noch an anderer Stelle (vgl. Abschnitt C) näher Bezug genommen werden, so daß an dieser Stelle die bloße Erwähnung genügen soll.

B. Eltern, Kinder und institutionelle Vorschulerziehung

I. Autorität und Selbstbestimmung

1. Das Autoritäts-Verständnis in der pädagogisch-philosophischen Tradition

Die Diskussion um Autorität in der Erziehung ist nicht etwa erst durch die sog. "Antiautoritäre Bewegung" ausgelöst worden, wie es manchem Laien erscheinen mag, der die Fülle diesbezüglicher Veröffentlichungen in den verschiedensten Medien während der vergangenen Jahre betrachtet, sondern sie war seit der Entwicklung zielgerichteter Erziehungssysteme (PLATON, ISOKRATES, ARISTOTELES) stets ein wesentlicher Aspekt pädagogischer Überlegungen. Diese bezogen sich jedoch stets auf Genese, Äußerungsformen und Zielsetzung von Autorität, hingegen nie auf ihre Notwendigkeit im Erziehungsprozeß überhaupt, d.h. Autorität an sich ist nie in Frage gestellt worden. "Die Fähigkeit des Menschen, Autoritätsbeziehungen einzugehen, ist konstitutiv für seine Erziehbarkeit" (SCHEUERL 1970, S.239ff). Aus diesem Verständnis heraus stellt GEISSLER (1968) seinen Ausführungen über "Erziehungsmittel" auch "Autorität" und "Gehorsam" als deren Grundlagen voran (vgl. auch GEISSLER 1971). Ohne an dieser Stelle auf die Begründung von pädagogischer Autorität einzugehen (vgl. hierzu HAMMEL 1973), soll gefragt werden, welchem Verständnis Autorität als eigentliche Grundlage jeglicher Erziehung in der pädagogisch-philosophischen Tradition unterliegt. Das heißt, wir wollen uns an dieser Stelle auf das Verständnis der pädagogischen Autorität konzentrieren; andere Autoritätsformen, wie z.B. Amtsautorität, sind bei STROHAL (1955), GEISSLER (1966) oder HAMMEL (1973) abgehandelt und werden nur insoweit beachtet, als dies zur Abgrenzung pädagogischer Autorität notwendig erscheint.

Eine recht allgemeingültige und zudem sehr aspektreiche Definition von pädagogischer Autorität gibt LICHTENSTEIN (1967). Die Elemente dieser Definition sollen unter Heranziehung der z.T. abweichenden Meinungen anderer Pädagogen zur Beantwortung der gestellten Frage nach dem traditionellen Autoritätsverständnis dienen.

a) Für LICHTENSTEIN (1967, S. 11) ist "Autorität ... zunächst keine Eigenschaft"¹⁾, sondern "ein Verhältnis zum Mitmenschen". Bei HAMMEL (1973) ist dieses Verhältnis das pädagogische Verhältnis schlechthin, bei ihm ist Autorität nicht nur Grundlage der Erziehung, sondern nahezu deckungsgleich mit Erziehung²⁾.

b) Dieses Verhältnis zum Mitmenschen ist durch "Ungleichheit" gekennzeichnet (vgl. BLEISTEIN 1973, WEHLE 1973). Autorität als ein Phänomen sozialer Interaktion, das sich in der zunächst nicht näher bestimmten Überlegenheit des Autoritätsträgers gegenüber seinem "Partner" (HAMMEL 1973) äußert, ist nun durch folgende Merkmale charakterisiert:

c) Keine Autorität ist "absolut", da sich die Ungleichheit immer nur auf bestimmte Bereiche und Funktionen beschränkt: "als Vater und Mutter, als Führer und Meister, als Seelsorger und Sachverständiger ... Dieser 'Als-Charakter' des Menschen bestimmt seinen Ordnungsplatz, und es gibt so viele verschiedene Formen von Autorität als es Ordnungsbeziehungen unter Menschen gibt" (LICHTENSTEIN 1967, S. 12). In diesem Sinn wird von Autorität auch als "Auftragsautorität" gesprochen (STRZELEWICZ 1969, S. 32). GEISLER (1968, S. 31 f.) betont daher, daß Autorität zwar personvermittelt, immer aber auch "sachlich legitimiert" sein muß.

d) Den personhaften Bezug von Autorität stellt LICHTENSTEIN als nächstes Merkmal heraus (vgl. auch HAMMEL 1973), wenn

1) Vgl. die Diskussion zum "Sein" und "Werden" von Autorität bei STROHAL (1955) und SCHULENBURG (1969).

2) Die von KLAFFKI (1970_a) für das pädagogische Verhältnis genannten Strukturmerkmale sind auch ohne weiteres auf das Autoritätsverhältnis im Sinne LICHTENSTEINS anwendbar.

er sagt: "Das Autoritätsverhältnis ist alles andere als ein privilegiertes Machtverhältnis, also seinem Wesen nach kein institutioneller oder rechtlicher Begriff." Vielmehr ist Autorität in ihrer ursprünglich klassisch-römischen Bedeutung von "auctoritas" (vgl. KREPPEL 1967, LÖWISCH 1969, HOHMANN 1970) zu verstehen, die sich durch bestimmte Lebenserfahrungen, umfassendes Können und verschiedene Begabungen eines Menschen als Ratgebung (vgl. ESCHENBURG 1965) gegenüber seinen Mitmenschen im Sinne von "augere" = vermehren, bereichern (s. GROOTHOFF 1964, S. 78 f.) äußert. Bereits 1806 hatte HERBART (1963, S. 24) geschrieben: "... erworben wird die Autorität nur durch Überlegenheit des Geists". Diese "echte" Autorität (vgl. STROHAL 1955; SCHMIDT 1971) meint die Abgrenzung von institutionalisierter Autorität, die von den Römern als "potestas" = Amtsgewalt bezeichnet wurde (vgl. GROOTHOFF 1964, SCHALLER u. GRÄBENITZ 1968).

e) Eine weitere wesentliche Bedingung für wirkliche pädagogische Autorität ist ihr Stattfinden in einem "Vertrauensverhältnis" (LICHTENSTEIN 1967, S. 14 u. 41). Diese Bedingung wird in der traditionellen Pädagogik ohne Ausnahme gefordert (vgl. LANGEVELD 1965). Die Betrachtung des Autoritätsverhältnisses als Vertrauensverhältnis resultiert wiederum aus der Rückführung auf "auctoritas", die die "Vertrauenswürdigkeit" (GEISSLER 1968, S. 32) des Autoritätsträgers voraussetzt und mehr noch sein "Verantwortungsbewußtsein" (FLITNER 1950, S. 77 f.). Darüber hinaus schließt nach GEISSLER ein Vertrauensverhältnis auch Zwang und Gewalt aus: "Während Zwang auf den eigenen Willen des Betroffenen keine Rücksicht nimmt, sondern sich über ihn hinwegsetzt, wirkt Autorität nicht gegen, sondern vielmehr mit dem Willen des Gehorchenden" (GEISSLER 1968, S. 30). Anders ausgedrückt bedeutet dies auch, daß sich Autorität nicht allein aufgrund eines "Anspruchs" (vgl. LICHTENSTEIN 1967, GEISSLER 1968 u. 1971) konstituiert, sondern immer auch der "Anerkennung" bedarf (STROHAL 1965, REICHWEIN 1967, HÄTTICH 1970). "Es gibt eine jeweils verschieden qualifizierte Zustimmung zum Anspruch des Autoritätsträgers. Aber auf

irgendeine Form von Anerkennung und Zustimmung ist der Autoritätsträger in jedem Fall angewiesen, falls überhaupt Autorität zuwege kommen soll", schreibt dazu HAMMEL (1973, S. 27). Eine gegenteilige Meinung vertreten hierzu beispielsweise RANG (1958) und auch HILDEBRANDT (1965), der Autorität immer bereits durch eine objektive Ordnung gegeben sieht. Der Aspekt der Anerkennung wird andererseits von TROST stark überzeichnet, wenn er sagt: "Autorität wird stets gestiftet nur durch die Gehorsamen, nicht durch die Autoritätsperson" (1966, S. 102). SCHÜTZ (1971) sieht die bloße "Vertrauensautorität" allerdings als auf die früheste Kindheit beschränkt an. Dieses "Nachfolgeverhältnis" (STRZELEWICZ 1966) oder "Urvertrauen" (ERLINGHAGEN 1973) muß nach SCHÜTZ mit zunehmender Reife des Zöglings durch andere Autoritätsformen, nämlich "Vorbildautorität", "Sachautorität" und zuletzt "Meinungsbildautorität", ergänzt werden.

f) Als letztes Wesensmerkmal pädagogischer Autorität führt LICHTENSTEIN (1967, S. 40) ihre gesellschaftliche Bedingtheit an. "Es läßt sich nicht von pädagogischer Autorität als einem abstrakten Modell sprechen, sondern nur von Autorität als Grundlage und Chance erzieherischer Wirkung ... Sie setzt immer bereits strukturierte Lebensverhältnisse mit einem bestimmten verbindlichen Gehalt in dem gesellschaftlich-kulturellen Raum voraus, in dem sich die Erziehung vollzieht und von deren Geltung sie mitgetragen wird." Diese Feststellung ist insofern bemerkenswert, als viele Erziehungswissenschaftler den gesellschaftlichen Bezugsrahmen pädagogischer Autorität zwar nicht abstreiten, aber ihn aufgrund einer idealtypischen rein pädagogischen Sichtweise oft ungenügend berücksichtigen (vgl. GEISLER 1968 u. 1971). REBEL (1967, S. 2) bemerkt dazu: "Die Ungleichheit im Bereich der Erziehung kann man weder begreifen noch beeinflussen, wenn man nicht die 'gesellschaftlichen Totalphänomene' (GURWITCH 1965) im Blick behält. Diese Erkenntnis kann sich bei uns nur mühsam gegen Widerstände, die aus

einer bestimmten Wissenschaftstradition herrühren, durchsetzen." Eine betonte Abgrenzung zwischen "gesellschaftlicher" und "pädagogischer" Autorität nimmt SCHÜTZ (1971) bezüglich Genese und Verlaufsform vor: Während gesellschaftliche Autorität durch die Instrumentalisierung zwischenmenschlicher Willensverhältnisse zustandekommt und auf Dauer angelegt ist, ist pädagogische Autorität durch die "natürliche Differenz der Lebensalter" entstanden und auf "Liquidation" ausgerichtet, mit der ihr Überflüssigwerden in dem Moment der Selbständigkeit und Mündigkeit des Zöglings gemeint ist. Dem entsprechend heißt es bei HAMMEL (1973, S. 39): "Das erzieherische Autoritätsverhältnis wird von vornherein eingegangen, um es in der Selbstverantwortung des jungen Menschen aufzuheben" (vgl. auch HEILAND 1971). Hiermit gewinnt die pädagogische Autorität auch insofern schon gesellschaftliche Relevanz, als der Mündigkeitsbegriff von der jeweils gültigen Gesellschaftsordnung abhängig ist. Das angesprochene Beziehungsverhältnis zwischen Autorität und Mündigkeit stellt nun in der pädagogisch-philosophischen Tradition überhaupt die Rechtfertigung und Begründung für die eingangs aufgestellte Behauptung dar, daß pädagogische Autorität die eigentliche Grundlage der Erziehung sei (vgl. LICHTENSTEIN 1967, S. 43 u. 48; BARTELS 1973, S. 146; HAMMEL 1973, S. 29 ff.). Ziel jedes Erziehungsprozesses ist die Mündigkeit des Zöglings, und zwar zunächst in einem gesellschaftlich-wertfreien Sinn: "Erziehung ... soll Wegführung auf einem Gang der Befreiung ... zum Selbstsein, zum verantwortlichen Mitsein mit anderen und zur Wahrnehmung der gemeinsamen geschichtlichen Welt sein" (GROOTHOFF 1964, S. 205). Als "Mittler" zwischen diesen "sachlichen Anspruch" (GEISSLER 1968, S. 37) und das zu Beginn unmündige Individuum muß pädagogische Autorität treten. "Mangel an selbständiger Verantwortung ist also zugleich Verwiesenheit auf erzieherische Autorität" (HAMMEL 1973, S. 31; vgl. auch GABERT 1952, JOOS u. PÜGGELER 1965) oder anders formuliert: "Erzieherische Autorität ist Weg, um erwachsen und selbständig zu werden" (HAMMEL 1973, S. 32; vgl. auch SCHLEIERMACHER 1957).

Um diese Sichtweise des "Warum" pädagogischer Autorität nachzuvollziehen, war es jedoch notwendig, zunächst einmal klarzustellen, was pädagogische Autorität überhaupt bedeutet. Denn bedingt durch die heutige Bedeutungsverzerrung (vgl. ERLINGHAGEN 1973, S. 17; HAMMEL 1973, S. 16) des ursprünglichen Autoritätsbegriffs scheint die Behauptung, pädagogische Autorität sei auf die Mündigkeit des Zöglings gerichtet, eher ein Paradoxon - KRÜGER (1953, S. 53) nannte Autorität einmal das "exklusive Gegenteil von Freiheit" - zu verkörpern.

2. Das Autoritäts-Verständnis in der antiautoritären Erziehungsbewegung

Die sog. anti-autoritäre Erziehungsbewegung in der Form ihrer Gründerjahre (Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre) besteht heute nicht mehr - soweit es überhaupt berechtigt ist, selbst von den damaligen Initiativen als von einem einheitlichen Phänomen zu sprechen. Doch ihre Ausläufer bestehen weiter, und von daher erscheint es angebracht, sich noch einmal mit einem zentralen Ausgangspunkt dieser Erziehungsrichtung zu befassen, nämlich ihrem Verständnis von "Autorität" bzw. dem, was an deren Stelle gesetzt worden war, die Betonung des "Anti-autoritären".¹⁾ Auf welche Wesensmerkmale von Autorität bezieht sich dieses 'Anti', so daß diese - bislang von der traditionellen Pädagogik als eigentliche Grundlage jeglicher Erziehung postuliert - plötzlich in Frage gestellt wird? Eine systematische Gegenüberstellung der von den traditionellen Pädagogen genannten Strukturelemente und der entsprechenden Kritik seitens der Vertreter antiautoritärer Auffassungen ist jedoch nicht

1) Näheres zur Entwicklungsgeschichte der Eltern-Kind-Gruppen wird in Kapitel II dargestellt.

möglich, da eine in diesem Sinne gemeinte systematische Kritik nicht vorliegt. Kritik an Autorität ist hinreichend geübt worden, jedoch nicht an der 'pädagogischen Autorität', so daß eine Klärung des antiautoritären Autoritätsverständnisses auf einem anderen Wege zu erfolgen hat. Beginnend bei der Entstehungsgeschichte der gesamten antiautoritären Bewegung muß festgestellt werden, daß diese nicht primär pädagogisch motiviert war, sondern eher das "'Nebenprodukt' einer politischen Oppositionsbewegung" (BEUTLER 1973, S. 13) darstellte. "Der Begriff der antiautoritären Erziehung ist ein politischer Begriff" (KUCKARTZ 1973, S. 33), der im Rahmen der Studentenbewegung in der BRD ausgangs der sechziger Jahre Bedeutung erlangte (vgl. BERLINER AUTORENKOLLEKTIV 1970, S. 43f). Obwohl es aus einer gemeinsamen gesellschaftskritischen Grundposition heraus auch zu einem gemeinsamen "Anti" gegen das vorgefundene Erziehungssystem, als Abbild des derzeit in der BRD herrschenden Gesellschaftssystems, kam, differenzierte sich dieses 'Anti' bald zu einem breiten Spektrum von Ansätzen "zwischen zwei Polen ..., dem Pol einer mehr revolutionär-antiautoritären Erziehung und dem einer mehr privativ-emanzipierend antiautoritären Erziehung" (KRON 1973, S. 8; vgl. AUCHTER 1973). Entsprechend lassen sich mit ENGELMAYER (1973, S. III) verschiedene Berufungsinstanzen des antiautoritären Erziehungsgedankens unterscheiden: Die Psychoanalyse nach FREUD, besonders in ihrer marxistischen Verknüpfung (W. REICH, W. SCHMIDT und S. BERNFELD), die Gesellschaftskritik soziologischer Sozialisationstheoretiker wie ADORNO, HORKHEIMER, HABERMAS, MARCUSE und FROMM (teilweise unter Berufung auf MARX, aber auch FREUD) und der 'Rousseauismus' und 'Neorousseauismus' von E. KEY und insbesondere A.S. NEILL. Bedingt durch diese unterschiedlichen Ansätze existiert ein recht uneinheitliches Autoritätsverständnis, das zudem die Kombination von zwei oder gar allen drei Ansätzen widerspiegeln kann, ohne daß dazu jedoch auch exakte Definitionen vorlägen. Daher muß bei der Auseinandersetzung mit dem antiautoritären Autoritätsverständnis auf das spezielle Autoritätsverständnis jeder dieser drei Quellen antiautoritären Ideenguts Bezug genommen werden.

In ihrer psychoanalytisch orientierten Argumentation gehen die antiautoritären Vertreter, unter besonderer Hervorhebung des Sexualtriebs, von FREUD'S Triebtheorie aus, in der man alle Formen der Unterdrückung des 'Es', also des Lustprinzips, als Autorität bezeichnen könnte. Während in der frühen Kindheit die Triebunterdrückung durch Strafandrohung und Liebesentzug realisiert wird (vgl. BEUTLER 1973, S. 10 ff.), übernimmt später das 'Über-Ich' diese Autoritätsrolle. "Es liegt in der Richtung unserer Entwicklung, daß äußerer Zwang allmählich verinnerlicht wird, indem eine besondere seelische Instanz, das Über-Ich des Menschen, ihn unter seine Gebote aufnimmt" (FREUD 1963, S. 295). Die nach FREUD wesensmäßig repressive Funktion des Gewissens erzeugt Schuld- bzw. Strafbewußtsein und Strafangst. An dieser Stelle der Psychoanalyse setzt die marxistische Gesellschaftskritik ein, die in diesem so erzeugten zwanghaften Charakter die Ursache für eine autoritäre Haltung des späteren Erwachsenen sieht. Von REICH stammt die entscheidende These, daß die "gesellschaftliche Struktur über die Triebstruktur mittelbar die Charakterstruktur formt und bedingt" (nach BLEISTEIN 1973, S. 95). Die Familie gilt als diejenige "Institution, die mit der Erzeugung autoritärer Menschen als eine 'Agentur der Herrschenden' wirkt" (BUSCHE u. BUSCHE 1970, S. 189). "Die affektiven Strebungen (in der Ödipussituation typischerweise die Liebe zum heterosexuellen Elternteil und Haß gegen den gleichgeschlechtlichen) können nicht wirklich ausgelebt werden. Da das Korrektiv einer Kindergemeinschaft fehlt, in der sich die sexuellen Triebe auf Gleichaltrige richten können, müssen diese Strebungen weitgehend verdrängt werden. Unbewußte Schuld und Angstgefühle verstärken die Fixierung an die Eltern, die zur Anlehnungsbedürftigkeit, Führersehnsucht, Autoritätshörigkeit der erwachsenen Individuen, zur konservativen Struktur der Psyche führen" (REICH, zit. nach BREITENFELDER u.a. 1971, S. 11). Alternativ zur autoritätsförderlich angesehenen Familienerziehung

erfolgten in den zwanziger und dreißiger Jahren Experimente mit Kinderkollektiven zur Erziehung des proletarischen Kindes (vgl. BERNFELD 1969/71, HOERNLE 1969, RÜHLE 1969, W. SCHMIDT 1969). Insbesondere SCHMIDT's Kinderlaboratorium in Moskau wird jedoch in der antiautoritären Bewegung häufig der Kritik einer gesellschaftsfernen Inselpädagogik ausgesetzt (SASS 1972, S. 196). Diesen Vorwurf trifft erst recht das als dritte Bezugsquelle antiautoritären Gedankenguts geltende Projekt 'Summerhill' von A.S. Neill (vgl. BREITENEICHER u.a. 1971, S. 48), wie an anderer Stelle noch gezeigt werden wird.

Aus Sicht der soziologischen Sozialisationstheoretiker, die insbesondere die kritische Theorie der Frankfurter Schule widerspiegelt, ist Autorität als Machtmittel der herrschenden Klasse bzw. des bestehenden Gesellschaftssystems zu ihrer eigenen Stabilisierung zu verstehen. Die Erziehung zur "autoritären Persönlichkeit" (ADORNO 1950) bildet hierfür die Grundlage, da der so erzogene, "entfremdete" (MARX 1844), "außengeleitete" (RIESMAN 1956) und eindimensionale Mensch" (MARCUSE 1967) immer auf Anpassung bedacht ist und in "gesellschaftlichen Krisensituationen für alle möglichen faschistischen Ideologien und Gewaltrezepte anfällig ist" (SASS 1972, S. 27). Die "wirkungsvollste Sozialisationsagentur" (WEHLE 1973, S. 98) zur Prägung einer autoritären Persönlichkeitsstruktur ist die Familie (vgl. BEUTLER 1973, S. 7), sie gilt als "Übungsplatz für Autorität schlechthin" (HORKHEIMER 1936). Umgekehrt stellt die bürgerlich patriarchalische Familie das direkte Abbild der autoritären Gesellschaftsstruktur dar; "die sublimen Unterdrückungsmechanismen in der bürgerlichen Kleinfamilie sind abhängig von den Strukturzwängen des kapitalistischen Systems" (RAUCH u. ANZINGER 1972, S. 12).

Ausgehend von der evolutiven Entfaltungstheorie ROUSSEAUS, wie er sie in seinem Erziehungsroman 'Emile' mit den Worten umschrieben hat: "Alles ist gut, wie es aus den Händen des

Schöpfers hervorgeht, alles entartet unter den Händen des Menschen", postuliert NEILL in der Nachfolge die Selbstbestimmung und Selbstregulierung des Kindes zum wesentlichsten Erziehungsziel. Unter diesem Aspekt erscheint Autorität dann als Störung der Entwicklung des Kindes zum Selbstsein, also Einwirkung von außen durch Dressuren, Direktiven, Strafen und Liebesentzug. "Leben nach eigenen Gesetzen, das ist das Recht des Kleinkindes auf fräie Entfaltung, ohne äußere Autorität in seelischen und körperlichen Dingen. Das Kind bekommt zu essen, wenn es hungrig ist, es wird selber sauber und nur, weil es dies wünscht, es wird weder angebrüllt noch geschlagen, sondern immer geliebt und geschützt" (NEILL 1969', S. 123).

Mit der Skizzierung dieser drei Berufungsinstanzen der anti-autoritären Bewegung sollte gezeigt werden, daß nicht die Autorität schlechthin angegriffen wird, sondern jeweils sehr unterschiedliche Aspekte von Autorität. Zudem fällt eine exakte Analyse dieser jeweiligen Aspekte schwer, da alle drei Ansätze zu Mischformen verschmolzen sind (vgl. WEHLE 1973, S. 98). Dieses dokumentiert sich z.B. auch in den mit "antiautoritärer Erziehung" häufig synonym verwendeten Begriffen "repressionsfreie" und "emanzipatorische Erziehung". Zusammenfassend läßt sich aus dem bisher Beschriebenen für das Autoritätsverständnis in der antiautoritären Bewegung sagen: Autorität ist etwas, was zumindest dem Begriff nach abgelehnt werden muß; bei diesem Autoritätsbegriff kann es sich jedoch nicht um den traditionell pädagogischen handeln, da weder begrifflich noch von der Sache her die ihn konstituierenden Strukturelemente angegriffen werden; der kritisierte Autoritätsbegriff zeichnet sich durch Uneinheitlichkeit aus, da zu seiner Beschreibung unterschiedliche Theorieansätze verwandt werden.

Als weiteres Merkmal kann hinzugefügt werden, daß keine eigentliche Begriffsexplikation des Phänomens vorgenommen

worden ist, sondern daß sich die Kritik gegen verschiedene aktuelle Erscheinungsformen von Autorität gerichtet hat, also als "Kritik an der Form, wie Autorität im Erziehungsverhältnis ins Spiel kommt" (WEHLE 1973, S. 18). Autorität wird in ihrer Realisierung angeprangert als institutionalisierte Autorität, die sich in "der kapitalistischen (imperialistischen) Gesellschaft" in den "bestehenden Abhängigkeiten" und "Hierarchien", "patriarchalisch bestimmten Familienstrukturen" (BOTT 1970, S. 23) sowie den "Strukturzwängen" (RAUCH u. ANZINGER 1972, S. 12) zeigt. Autorität realisiert sich ferner als Zwang, was durch Beschreibungen herkömmlicher Erziehungspraktiken z.B. als "Erziehung durch Angst und Strafe" (KRON 1973, S. 27), "Unterdrückung" (BREITENEICHER u.a. 1971, S. 149), "autoritäre Zwangserziehung" bzw. "bürgerliche Dressur" (BOTT 1970, S. 66) unterstrichen wird. Schließlich realisiert sich Autorität in bestimmten Symptomen, die zugleich als das Ziel der bürgerlichen Erziehung betrachtet werden: "Ordnungsliebe, Fleiß, Pünktlichkeit, Sauberkeit, kanalisiertes Triebleben, Arbeitsethos, Lenkbarkeit, Pflichterfüllung, Leistungsstreben, Konsumhaltung, Vereinzelung des Individuums und dadurch Konkurrenzstreben" (BUSCHE u. BUSCHE 1970, S. 189). "Durch ihre autoritäre und lustfeindliche Erziehung formt sie (Anm.: die Familie) den herrschaftskonformen, passiven, bürgerlichen Charakter" (KOMMUNE 2 1969, S. 147) und verhindert somit Mündigkeit.

Als letztes Merkmal des Autoritätsverständnisses seitens der antiautoritären Vertreter ist noch zu nennen, daß sich das 'Anti' zwar radikal gegen den Begriff "Autorität" wendet, der mit den aufgezeigten Assoziationen (institutionalisierte Autorität, Zwang und autoritärer Charakter usw.) belastet ist, daß aber Autorität der Sache nach durchaus nicht vollständig abgelehnt wird. "Wir unterscheiden zwischen zwei verschiedenen Arten von Autorität: der institutionellen, die sich von einer Position gesellschaftlicher Macht

ableitet und irrational und selbstzweckhaft erscheint. Und der sachlichen Autorität, die sich als einholbarer Vorsprung an Wissen und Erfahrung ausweist. Die erste lehnen wir ab" (SASS 1972, S. 193). In einer Stellungnahme des APO-Kinderladens Nürnberg heißt es: "Wir verstanden unter 'antiautoritär' lediglich antiautoritär gegenüber irrationaler nicht legitimer Autorität, z.B. irrationale Autorität wie Gott..., Lehrer an sich (kraft Amtes), Polizisten (kraft Uniform)... . Wir lehnten jedoch keinesfalls Autorität an sich ab, z.B. nicht die Autorität wissenschaftlich gesicherter Ergebnisse" (VORGÄNGE 1970, S. 174). Darin liegt zugleich eine deutliche Distanzierung von einer sog. 'laissez-faire Erziehung' (vgl. R. WOLFF 1972).

3. Vergleichende Gegenüberstellung

In einem sehr anschaulichen Bild vergleicht O. WOLFF den Begriff "Autorität" mit dem Erie-See in Nordamerika: "So hat der Begriff Autorität Jahrhunderte hindurch so viele nichtgenuine, vielmehr heterogene Elemente in sich aufnehmen müssen, daß er gegenwärtig auch am Ersticken zu sein scheint, er liegt im Koma, auch ihn kann man nicht mehr 'riechen'" (O. WOLFF 1972, S. 31). Mit diesem Bild will WOLFF einerseits die von der traditionellen Pädagogik vertretene grundsätzliche Reinheit und Klarheit von Autorität zum Ausdruck bringen, andererseits aber auf ihre ständige Vergiftung hinweisen: "Autorität hatte der Feudalherr, hatten bestimmte Stände, besonders der höhere Militär, oder die Geistlichkeit ... Autorität wird nur noch als Machtpotenz verstanden ... sie wird identisch mit Befehls- und Vollstreckungsgewalt" (WOLFF 1972, S. 31). Diese von der traditionellen Pädagogik als Vergiftungserscheinungen oder "pathologische Formen" (AUCHTER 1973, S. 136 f.) bewerteten Äußerungsformen von Autorität, seien es institutionell-organisatorische Zwänge oder erzieherische Zwangs- und Ge-

waltanwendung, stellten für viele antiautoritäre Vertreter die Autorität schlechthin dar. Auf eine kurze Formel gebracht, kann man den Unterschied im abweichenden Autoritätsverständnis also dahingehend fassen, daß die traditionellen Pädagogen Autorität in einem idealtypischen Verständnis sehen, die antiautoritären Vertreter hingegen in ihren konkreten Realisierungen; die traditionelle Pädagogik bezieht sich auf ein "Wie es sein soll"-Autoritätsverständnis, die antiautoritäre Pädagogik bezieht sich auf ein "Wie es ist"-Autoritätsverständnis. Doch mit dieser formelhaften Verkürzung wollen wir uns noch nicht zufrieden geben, sondern noch einmal anhand der im Kapitel 1 genannten Wesensmerkmale erzieherischer Autorität sollen die unterschiedlichen Positionen verdeutlicht werden. Dabei können die das "Verhältnis zum Mitmenschen" und die "Ungleichheit" betreffenden Merkmale wegen ihres neutralen, unbestrittenen Gehalts unberücksichtigt bleiben.

In der traditionellen Pädagogik wurde die Bedingung des "Nicht-Absolut-Seins" der Autorität herausgestellt, ihre "sachliche Legitimation" als Voraussetzung genannt (LICHTENSTEIN 1967, S. 11, GEISSLER 1968, S. 31, STRZELEWICZ 1969, S. 32). Gerade Sachautorität ist jedoch auch die Autoritätsform, die von den antiautoritären Vertretern akzeptiert, ja gefordert wird (z.B. ULBRICHT 1970, S. 174, SASS 1972, S. 193); hingegen werden "irrationale Autoritäten" abgelehnt (vgl. Kap. 2). Es ist hier nicht der Ort, das in unserem Erziehungs- und Gesellschaftssystem faktische Vorhandensein sachlicher und irrationaler Autorität aufzuzeigen, es geht hier vielmehr um eine Aufklärung des Autoritäts-Begriffs. Von daher bleibt festzustellen, daß der Anspruch an Autorität bezüglich ihrer sachlichen Legitimation von "Traditionellen" wie von "Antiautoritären" gleichermaßen gestellt wird. Somit zielt auch die Warnung in beide Richtungen, daß Sachautorität nicht zum "Mythos von der absoluten Wahrheits-

quelle wissenschaftlicher Forschung ... (gemacht werden dürfe, sondern daß) ... wissenschaftliche Sachautorität ihre Geltung immer wieder unter Beweis stellen oder sich verwerfen lassen muß" (SCHÜTZ 1971, S.63). Interessant erscheint in diesem Zusammenhang der Hinweis von GROOTHOFF (1964, S. 78), daß in der ursprünglichen Bedeutung von "auctoritas" der Begriff der Sachautorität überhaupt nicht enthalten gewesen sei.

Während die antiautoritären Vertreter jedoch eine ausschließlich sachliche Legitimation von Autorität fordern, betonen die traditionellen Pädagogen einen zusätzlich personhaften Bezug von Autorität (vgl. LICHTENSTEIN 1967, GEISLER 1968, HAMMEL 1973). Den Gedanken der "Autorität der gemeinsam durchgeführten Aufgabe" (ROTH 1955, S. 23) greift WOLFF im Sinne der traditionellen Auffassung noch einmal auf, wenn er formuliert: "Alle sachbedingte Autorität bleibt ein fragwürdiger Wert, solange sie einem fragwürdigen Menschen eignet, dem wir nicht vertrauen können" (O. WOLFF 1972, S. 35). Diese personhafte Bestimmung des Autoritätsverhältnisses schließt daher in der traditionellen pädagogischen Betrachtungsweise institutionalisierte Autorität aus. Eine Ausnahme bildet hier wohl UHSADEL, der eine personhafte Vertretung auch der Ämter (Richter, Lehrer, Arzt) für notwendig hält: "... sie (Anm.: die Ämter) stehen zeichenhaft da, ... sie warten sozusagen auf die Menschen, die bereit und geeignet sind, sie glaubwürdig zu repräsentieren" (UHSADEL 1972, S. 40). Die antiautoritären Vertreter lehnen den personhaften Bezug von Autorität wohl nicht zuletzt deshalb ab, weil "auctoritas" selten ohne eine Beimischung von "potestas" (vgl. Kap. 1) auftritt. Ob sie sich ausschließlich als "Zwangsherrschaft" äußert, mag dahingestellt bleiben, sicherlich ist aber der Einwand von SCHEUERL (1970) zu beachten, daß der "Autoritätsträger" heutzutage in einem "Geflecht vorgegebener sozialer und funktionsgebundener

Rollen" überfordert ist, durch seine Person sämtliche Normen und Werte zu vermitteln.

Schließlich war als ein weiteres Wesensmerkmal erzieherischer Autorität ihr Stattfinden in einem Vertrauensverhältnis genannt, das in "Partnerschaft" mit der Anerkennung des Zöglings stattfindet (AUCHTER 1973, LANGEVELD 1965, LICHTENSTEIN 1967)¹⁾. Da auch das Vertrauensverhältnis das Merkmal der Personhaftigkeit des Autoritätsbezuges enthält, wird in der antiautoritären Stellungnahme hierzu keine positive Konzeption entwickelt, sondern es werden Fehlformen wie Zwang und Gewalt als Ausdrucksformen eines "Herrschaftsverhältnisses" negiert (BOTT 1970, S. 66, AUCHTER 1973). Das was DIETRICH (1973, S. 131) als "richtigen Kern der antiautoritären Forderungen" hinstellt, nämlich den Abbau dieser repressiven Strukturen und Methoden, faßt ENGELMAYER als antiautoritäres Charakteristikum schlechthin auf: "Wenn Autorität antiautoritäre Elemente wie Kameradschaft, Vertrauen und das Zugeständnis der Eigenverantwortung ... in sich aufzunehmen versteht ..., (dann ist) Autorität pädagogisch legitimiert" (1973, S. 234). Dieses Zitat läßt allerdings darauf schließen, daß ENGELMAYER den traditionellen Autoritätsbegriff mißverstanden hat; denn wie die Ausführungen über den herkömmlichen (wenn auch idealtypischen) pädagogischen Autoritätsbegriff gezeigt haben (vgl. Kap. 1), sind sich die traditionellen Vertreter in der Ablehnung von Macht-, Zwangs- und Befehlsautorität durchaus einig mit den antiautoritären Kritikern.

Die Bedeutung, die der gesellschaftlichen Bedingtheit von Autorität beigemessen wird, stellt den wohl gravierendsten Unterschied zwischen der traditionellen und der antiautoritären Autoritätsauffassung dar. Wenn

1) Mit dem angeführten Vertrauensverhältnis ist sicherlich nicht die einer dubiosen Triebtheorie entsprungene Auffassung von WIEDEMANN, der Mensch besitze "... einen Trieb zur Bewunderung und Achtung für fähige Autoritäten und zur Verachtung für alles, was minderwertig, asozial, kriminell und verfault ist" (1973, S. 82), gemeint.

REBEL (1967) auch anprangerte, daß die Erkenntnis der Einbeziehung der "gesellschaftlichen Totalphänomene" in der Pädagogik noch gegen erhebliche Widerstände zu kämpfen habe, so setzt doch auch er die grundsätzliche Autonomie von Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaften voraus. Die sog. 'Progressiven' innerhalb der traditionellen Pädagogik gestehen zwar zu, daß im Sinne LICHTENSTEINS (1967, S. 40) die Erziehung von der "Geltung ... des gesellschaftlich-kulturellen Raumes ... mitgetragen wird", sehen aber im Gegensatz zu den antiautoritären Vertretern das Erziehungssystem nicht als absolutes Abbild des Gesellschaftssystems an (vgl. BEUTLER 1973; RAUCH u. ANZINGER 1972). Als Fürsprecher für die antiautoritäre Auffassung erweist sich KRAUSE, wenn er sagt: "Es ist nach der Provokation durch die antiautoritäre Bewegung nicht mehr möglich, das Phänomen der Autorität als zum Wesen des pädagogischen Prozesses gehörig zu betrachten, wenn einmal aufgewiesen ist, daß Autorität durch herrschaftlich orientierte Prozesse hergestellt und also als institutionalisierte Machtausübung erklärbar ist" (KRAUSE 1973, S. 170, s. auch HOCHHEIMER 1969). Daher erfolgt die Erörterung des Autoritätsbegriffs auf der antiautoritären Seite auch eher unter soziologischen Aspekten (vgl. hierzu ROEDER 1967, S. 251). LICHTENSTEIN (1967) sieht in diesem Zusammenhang den Sinn der Soziologie darin, daß sie der "Entmythologisierung" des Autoritätsbegriffes diene. Auf der traditionellen Seite hingegen geschieht die Auseinandersetzung mit dem Autoritätsbegriff teils ausschließlich auf pädagogisch-anthropologischer Grundlage, teils im interdisziplinären Zusammenhang von Psychologie, Soziologie, Philosophie, Politologie und Theologie (HORN 1963, HEILAND 1971).

Die seitens der traditionellen Pädagogik vertretene gesellschaftliche Verflechtung der erzieherischen Autorität dokumentiert sich - allen antiautoritären Vorwürfen zur "Unterdrückung", "autoritären Zwangserziehung" und "bürgerlichen

Dressur" (vgl. BREITENEICHER u.a. 1971, BOTT 1970) zum Trotz - in dem postulierten Erziehungsziel "Emanzipation". Die Pädagogik reflektiert dabei über Emanzipation nicht nur in der Personogenese, sondern auch in der Sozialisation (vgl. HEILAND 1971, S.49). Das Paradoxon, daß nicht nur die antiautoritäre Bewegung, sondern auch die traditionelle Pädagogik Emanzipation fordert, die einen jedoch dieses Ziel durch den Abbau von Autorität, die anderen hingegen gerade auf dem Wege über Autorität erreichen wollen, kann nach SCHÜTZ (1971, S. 54 ff.) letztlich nur auf einem Mißverständnis über den Emanzipationsbegriff beruhen. Bedeutet der Satz von K. JASPERS (1947, S. 348) "Wer wirklich frei wird, lebt in Autorität - wer wahrer Autorität folgt, wird frei. Freiheit wird durch Autorität gehaltvoll" wirklich ein "verinnerlichtes autoritätsbezogenes Verhalten", das sich nach KRAUSE (1973, S. 170) als eine "'freiwillige' ... Unterordnung unter gesellschaftliche Herrschaftsansprüche" äußert? Dieses Resultat wurde zumindest von einigen Pädagogen auch als Emanzipation bezeichnet. Mündigkeit äußerte sich nach dieser Auffassung vor allem in der "Beherrschung traditionsgesicherter Lebenstechniken, in dem Sich-Verstehen auf die verbindlichen Lebensnormen und auf den Horizont, aus dem sich ihre Verbindlichkeit herleitet" (SCHÜTZ 1971, S. 14). Im Gegensatz zu dieser "finalen Mündigkeit" wie SCHÜTZ sie nennt, strebt die Erziehung in unserer dynamischen Gesellschaft heute jedoch nach Meinung dieses Autors eine sog. "innovatorische Mündigkeit" an, die ein "kritisch-selbstaufklärerisches Verhalten zu allen Bereichen der gelebten Lebenspraxis und zum Normensystem selbst" meint (SCHÜTZ 1971; vgl. auch HAMMEL 1973). Ausgehend von diesem Mündigkeitsverständnis ist "jede erzieherische Praxis anti-autoritär, und zwar nicht durch Beschluß, sondern 'von selbst', sofern sie, in rechter Weise praktiziert, sich selbst, das heißt, die sie begründende Abhängigkeit (Autorität) im Ziel der Mündigkeit aufheben will" (SCHÜTZ 1971, S. 54; vgl. GEISSLER 1973, S. 154).

Es läßt sich also auch hier feststellen, daß zumindest der Erziehungsanspruch von Traditionellen und Antiautoritären deckungsgleich ist. Dies gilt allerdings seitens der Traditionellen nur für diejenigen, die sich zu einer dynamischen Gesellschaft und somit einer "innovatorischen Mündigkeit" bekennen, und seitens der Antiautoritären nur für jene Richtung, die auf Systemkritik und -veränderung, nicht aber auf Systemumsturz bedacht ist. Diesbezüglich heißt es bei SCHÄFER und SCHALLER (1971, S. 69): "Das Schlagwort der antiautoritären Erziehung sollte daran erinnern, daß wir den autoritären Strukturen der Erziehung dann noch nicht entronnen sind, wenn Herrschaft abgebaut wird, um neue Herrschaft aufzubauen."

Mag das bisherige traditionelle Autoritätsverständnis auch als ein "Beispiel für den Irrationalismus der deutschen Pädagogik" (MOLLENHAUER 1968, S. 59) oder als "pädagogische Rechtfertigungskunst" (BEUTLER 1973, S. 9) gelten und mit "illusionären Erwartungen" (SCHEUERL 1970) gefüllt sein, so stellt es sicherlich keinesfalls den absoluten Gegenpol des antiautoritären Autoritätsverständnisses dar. Bis auf die von den antiautoritären Vertretern nicht akzeptierte Personhaftigkeit einer Autoritätsbeziehung entsprechen die "Forderungen" der traditionellen Pädagogik "durchaus den Zielvorstellungen einer nicht-autoritären Erziehung und lassen damit die Verwirrung um den Autoritätsbegriff besonders eklatant erscheinen" (NICKEl 1973, S. 112). Übereinstimmung besteht zwischen der traditionellen und der - zumindest der späteren - antiautoritären Auffassung auch bezüglich der Ablehnung von sog. "laissez-faire"-Erziehung. Für beide Richtungen liegt also "das größte Geheimnis der Erziehung" darin, "nicht zu erziehen" (E. KEY 1902, S. 113).

Ob sich die tatsächlich realisierte Autorität in der traditionellen Pädagogik so extrem dokumentiert, wie PAFFRATH

(1972, S. 15 ff.) sie beschreibt, nämlich "... als Zwang, Unfreiheit, Gehorsam, Untertänigkeit, Anpassung, Zucht und Ordnung, Anstand, Zuckerbrot und Peitsche ... für die Gesellschaft", mag dahingestellt bleiben, erschreckend hoch ist jedenfalls das Ausmaß an "lenkendem bzw. dirigierendem Verhalten" mit den Merkmalen "häufige Anordnungen, Fragen und Verhaltensrestriktionen", wie es von dem Ehepaar TAUSCH in zahlreichen empirischen Untersuchungen bei deutschen Eltern und Erziehern nachgewiesen wurde (vgl. TAUSCH u. TAUSCH 1971). Die konkrete Erziehungspraxis bedarf nach allgemeiner Übereinstimmung dringend einer Änderung oder zumindest einer ständigen Erneuerung. Vor diesem Hintergrund spricht NICKEL (1973, S. 104) davon, daß es gerade das Verdienst der antiautoritären Bewegung sei, "die Diskrepanz zwischen den allgemein akzeptierten und angestrebten Erziehungszielen einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung einerseits und dem tatsächlich realisierten Erzieherverhalten sowie den der heranwachsenden Generation dadurch vermittelten Erfahrungen andererseits in ihrer Widersprüchlichkeit" deutlich gemacht zu haben. Dabei erscheint es gleichgültig, ob dies durch eine "Rückbesinnung auf echte Autorität" (BITTER 1972, S. 29, vgl. auch AUCHTER 1973, S. 132) oder eine "sinnvolle Rehabilitierung" nicht nur bezüglich eines "Wider die Ächtung der Autorität" (nach Gogarten), sondern auch eines "Wider die Verfälschung der Autorität" (RANG 1958, S. 89) geschieht, ob dazu ein Austausch der Vokabel "autoritär" in "autoritativ" (SCHMIDT 1971) oder "humanitär" (NEUHAÜSLER 1972b) vollzogen wird, oder aber ob eine "Erziehung zum jeweils konkreten Ungehorsam" (BITTNER 1972, S. 63; vgl. auch GRIGAT u. KEMMLER 1970, S. 222 ff.) angebracht ist, ausschlaggebend ist der bereits von ROTH (1955, S.21) stammende banale Ausspruch: "Die neue Erziehung ist keine autoritätslose Was sie aber geändert haben will, ist die Art und Weise."

II. Historische Betrachtungen zur Kinderladenbewegung

1. Ursprünge, Zielsetzungen, Entwicklungen

"Kinderladen" ist zu einem Begriff geworden, der nicht nur ein bestimmtes Einzelphänomen innerhalb des Bereichs der Erziehung bezeichnet, sondern Kennmarke für eine ganze Erziehungsrichtung darstellt und auch noch darüber hinausgehende Implikationen (besonders gesellschafts-politischer Art) beinhaltet. In Anlehnung an Begriffe wie den der "Jugendbewegung" in den ersten Jahren dieses Jahrhunderts bis zur NS-Zeit (vgl. z.B. SEIDELMANN 1955) wurde sehr bald auch von einer "Kinderladenbewegung" gesprochen. Der Ursprung des Begriffs "Kinderladen" ist dabei sehr konkret: Die ersten Berliner Eltern-Kind-Gruppen hatten sich in ehemals gewerblich genützten Räumen zusammengefunden, die von den früheren "Laden"-Besitzern aus ökonomischen oder städtebaulichen Gründen aufgegeben worden waren. Inzwischen ist der Begriff "Kinderladen" auch in die fremdsprachige Literatur übernommen worden (vgl. DREITZEL 1973). Daneben besteht eine Fülle anderer Bezeichnungen: Kinderkollektiv, Elterninitiativen, Eltern-Kind-Gruppen, freier Kindergarten, repressionsfreier Kindergarten, antiautoritärer Kindergarten, Kinderkotten und viele andere Abwandlungen mehr. Und schließlich hat jede Einrichtung auch noch einen eigenen Namen erhalten, oft in Verbindung mit einem Städte-, Orts- oder Straßennamen und dem Eintragungsvermerk ins Vereinsregister.¹⁾

1) z.B. Initiativgruppe Kinderladen e.V., Zentrum Kind, Für Mutter und Kind, Sozialistischer Kinderladen Berlin Kreuzberg, Freie Vorschule, Kinderzentrum, APO-Kinderladen Kollektiv, Hamburger Kinderclub, Kindergarteninitiative Derendorf, Kinderhaus Berne, Kinder-Eltern-Gruppe, Mütter helfen Kindern e.V., Studenten-Kindertagesstätte, Demokratischer Kindergarten, Kinderforum, Progressiver Kindergarten, Kinder-Olymp, Eltern-Selbsthilfe, Kindergarten, Notgemeinschaft Kinderspielkreis usw.

Überspitzt läßt sich formulieren, daß fast so zahlreich wie die Sammelbezeichnungen und selbstgewählten Namen sich auch die Intentionen, Bezugspunkte und Verhaltensweisen dieser Gruppen inzwischen darstellen.¹⁾ Das politische Spektrum reicht dabei von radikal-sozialistisch und kommunistisch orientierten Gruppen bis zu solchen, die von CDU-Mitgliedern gegründet wurden. Die Vielfalt der pädagogischen Konzeptionen drückt sich bereits in den jeweils benutzten Adjektiven aus: antiautoritär, repressionsarm, liberal, frei, demokratisch, revolutionär, sozialistisch, kommunistisch, nicht-autoritär, emanzipatorisch, kindbezogen usw.²⁾ Andererseits gibt es auch gewisse Gemeinsamkeiten, so vor allem die Entstehung aller Gruppen auf Initiative betroffener Elternteile hin. Damit unterscheiden sie sich bereits von der Organisationsform her von den traditionellen Kindergärten (öffentlichen, z.B. kommunalen, oder privaten, z.B. kirchlichen), indem die Eltern hier zugleich die Träger der Einrichtung sind. Doch zunächst soll noch einmal zum historischen Ausgangspunkt zurückgekehrt werden.

1) In der vorliegenden Arbeit wird vorwiegend die neutrale Bezeichnung "Eltern-Kind-Gruppen" benutzt, um der erwähnten Vielfalt wie auch den Akzentverschiebungen innerhalb der "Kinderladenbewegung" während der letzten Jahre Rechnung zu tragen. Als bezeichnend dafür sei erwähnt, daß einzelne der in unsere empirischen Untersuchungen einbezogenen Einrichtungen sich dagegen wehrten, als "Kinderladen" angesehen zu werden.

2) Einzelne Literaturnachweise wurden bei den vorausgegangenen Ausführungen wegen ihrer möglichen Fülle unterlassen. Es sei dazu allgemein auf die einschlägige Literatur verwiesen, wie sie z.B. in der Bibliographie von CLASSEN für die Jahre bis 1971 gesammelt ist; darüber hinaus sei auf die entsprechenden Ausführungen hingewiesen, wie sie u.a. zu finden sind in ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG 1974, BERLINER AUTORENKOLLEKTIV 1970, BOTT, 1970, 1972, BREITENEICHER u.a. 1971, KOMMUNE 2 1969, ROTH, 1976, SASS 1972, SEIFERT 1969, VORGÄNGE 1970, ZENTRALRAT 1969.

Als Zeitpunkt der Entstehung der ersten Kinderläden wird allgemein der im Februar 1968 in Berlin durchgeführte Vietnam-Kongreß angegeben (vgl. z.B. BREITENEICHER u.a. 1971). Frauen hatten ihre Kinder mitgebracht, um überhaupt teilnehmen zu können. Während dieser Zeit wechselte man sich in der Kinderbetreuung ab. Daran war besonders der kurz zuvor gegründete "Aktionsrat zur Befreiung der Frau" beteiligt. Dieses gelungene Beispiel, das auf die durchgeführte Weise sowohl den Interessen der Frauen als auch denen der Kinder zu entsprechen schien, konnte später von anderen Frauen und Gruppen übernommen werden.

Als Motive der so entstandenen ersten Kinderläden lassen sich anführen¹⁾:

- (1) Die bereits angesprochene Situation vieler Frauen, durch die Kindererziehung an anderweitigen Aktivitäten behindert zu sein.
- (2) Die bei weitem nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehende Anzahl von Kindergartenplätzen.²⁾
- (3) Die als autoritär eingestufte und abgelehnte Erziehungsform in den meisten Kindergärten (vgl. dazu auch die verschiedenen Untersuchungen von A. TAUSCH und ihren Mitarbeitern).

1) Vgl. dazu u.a. die bereits erwähnte Literatur. Als Grundlage für die weiteren Ausführungen stand dem Autor darüber hinaus eine umfangreiche Sammlung unveröffentlichter Protokolle, Grundssatzpapiere, Stellungnahmen, Satzungen, Diskussionspaper und Entwürfe zur Verfügung, die dazu von ihm in den vergangenen Jahren zusammengetragen worden ist, schließlich aber auch die zahlreichen Gespräche und Interviews mit Betroffenen und eigene Beobachtungen in den Einrichtungen (vgl. auch UNGELENK u. NICKEL 1975, NICKEL u.a. 1975).

2) Ein Motiv, das in den letzten Jahren weitgehend wegen der allgemeinen Bevölkerungsentwicklung geschwunden ist. Der Wegfall dieser Notsituation hat mit zur Auflösung mancher Kinderläden in den späteren Jahren beigetragen.

- (4) Die für die eigene Person konstatierte Vereinsamung innerhalb der Kleinfamilie mit ihren negativen Auswirkungen, vor allem im Sozialverhalten der Kinder (vgl. KOMMUNE 2).
- (5) Die Überzeugung, daß jedwede Erziehung auch einen politischen Aspekt besitzt bzw. sich politisch auswirkt,

Der im letztgenannten Punkt angesprochene Grund unterscheidet sich insofern von den zuvor genannten, als er über die eher bei den Eltern selber bzw. über die in einer konkreten (Not-)Situation liegenden Gründe hinausgehend Bezug nimmt auf übergreifende gesellschaftliche und politische Zusammenhänge. Dies ist ein wesentlicher Punkt zum Verständnis der ersten Kinderladen-Gründungen. Vorausgegangen war eine allgemeine politische Mobilisierung, speziell der Berliner Studentenschaft, die zu dem Wunsch führte, Zustände/Widersprüche in der vorgefundenen Gesellschaft nicht nur zu analysieren und eventuell noch anzuprangern, sondern nach Möglichkeit auch zu ändern.¹⁾

Nach den ersten Veröffentlichungen über die Berliner Kinderläden kam es zu zahlreichen Gründungen derartiger Initiativen auch im gesamten Bundesgebiet. Dabei wird jedoch übersehen, daß es auch hier bereits zu Zusammenschlüssen von Eltern mit Kindern im vorschulischen Alter gekommen war, und zwar weitgehend unabhängig von den Berliner Initiativen.

Auch diese Gruppierungen waren einerseits aus der Ablehnung des vorgefundenen Zustandes in den traditionellen Erziehungseinrichtungen heraus entstanden und hatten andererseits ebenfalls die Zielvorstellung, neue alternative Erziehungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu erproben. Zu diesen

¹⁾ Näheres darüber und die Entwicklung speziell der Berliner Kinderläden enthält das nachfolgende Kapitel 2.

Gruppierungen zählt z.B. die "Kinderschule Frankfurt" (vgl. BOTT 1970, VORGÄNGE 1970).¹⁾

Bei der Kritik am vorgefundenen Zustand stehen, wie bereits kurz angedeutet (s. oben), äußere Aspekte im Vordergrund, (wie zu wenig Kindergärten, mangelhafte personelle/räumliche/finanzielle Ausstattung, zu große Gruppen, jüngere Kinder bekommen keinen Platz, Ganztagsplätze sind rar usw.) und inhaltliche Aspekte der traditionellen Kindergartenerziehung (wie Erziehung zur Anpassung, Leistungsaspekt, Bewahranstalt, autoritärer Erziehungsstil, ideologische Ausrichtung, keine oder nur geringe Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder, fehlende Einflußmöglichkeiten durch die Eltern). Dabei erfolgt die Argumentation entweder von der konkreten, bemängelten Kindergartensituation aus und wird danach eventuell in eine allgemeine Gesellschaftsanalyse eingebettet, oder aber sie erfolgt in umgekehrter Reihenfolge. Es zeigt sich, daß die Art der Negativ-Argumentation mit dem Selbstverständnis der Gruppe zusammenhängt, so daß stärker pragmatisch orientierte Gruppen in der Regel den ersten Weg wählen, während stärker politisch orientierte Gruppen eher den gesamtgesellschaftlichen Bezug betonen. Während die eben aufgeführten Kritikpunkte bereits erste Rückschlüsse auf das Selbstverständnis der jeweiligen Gruppe gestatten, wird dieses Selbstverständnis in den Formulierungen der eigenen Ziele, des eigenen Erziehungskonzepts explizit. Hieraus läßt sich eine Aufteilung der Kinderläden in drei Gruppen erkennen:

- a) Weitgehende Beschränkung auf die Erziehung der Kinder in der eigenen Einrichtung.
- b) Betonung der Notwendigkeit einer Einbeziehung der Eltern von Beginn an.
- c) Zusätzliche gesellschaftliche Zielperspektiven.

1) Umfrageergebnisse innerhalb unseres Forschungsprojekts weisen darauf hin, daß Anfang der 70er Jahre die meisten Kinderläden bestanden und daß sich die Anzahl danach leicht rückläufig entwickelt hat bzw. derzeit zu stagnieren scheint.

Bei den verschiedenen Autoren, die sich z.T. kritisch mit der Kinderladenbewegung auseinandergesetzt haben (z.B. AUCHTER 1973, CLASSEN 1973, HAMMEL 1973, PAFFRATH 1972 oder auch HEINSOHN u. KNIEPER, WERDER 1974), finden sich weitere Klassifikationsgesichtspunkte für eine Einteilung der Kinderläden. Häufig wird dabei zwischen psychoanalytisch, sozialistisch und an dem Konzept von NEILLs Schule "Summerhill" (1969, 1971) orientierten Gruppen unterschieden (vgl. auch ENGELMAYER 1971, NICKEL 1974).¹⁾

Unabhängig von der Einordnung der jeweiligen Gruppe in eine dieser Kategorien, werden von allen Gruppen Aussagen über die bei den Kindern anzustrebenden Erziehungsziele sowie über die Vorgehensweise, den Erziehungsstil, gemacht. Bei den Erziehungszielen tauchen immer wieder die gleichen Begriffe oder auch Schlagworte auf: Solidarisches Verhalten, freie Bedürfnisbefriedigung, Selbständigkeit, kognitive Förderung, Schulvorbereitung, Angstfreiheit, Kritikfähigkeit, sachbezogene Leistungsmotivation, Konfliktlöseverhalten, Durchsetzungsfähigkeit, Erkennen gesellschaftlicher Zusammenhänge, Ichfindung, Kreativität, zukünftiges soziales und gesellschaftliches Engagement. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen liegen dabei einerseits im Stellenwert, den sie den jeweiligen Zielen in Theorie und Praxis beimessen, andererseits in der näheren Definition der einzelnen Schlagworte.²⁾

Ähnlich verhält es sich mit den sogenannten Erziehungsstilen. Auch hier hilft die bloße Kennzeichnung als "antiautoritär", "repressionsfrei", "demokratisch" o.ä. wenig weiter im Hinblick auf die Unterscheidung der konkreten erzieherischen

1) Diese Unterscheidung war auch den Ausführungen in Kapitel A 2 zugrunde gelegt worden.

2) Stellenwert und konkrete Begriffsfassung machen übrigens auch den Hauptunterschied zu den traditionellen Einrichtungen aus, während die schlagwortartigen Zielformulierungen weitgehend auch für den traditionellen Kindergarten gelten oder doch zumindest von dem dortigen Personal auch bejaht werden (vgl. UNGELENK u. NICKEL 1976).

Verhaltensweisen. Einigkeit besteht lediglich hinsichtlich der Ablehnung einer als weitgehend autoritär eingestuften Verhaltensweise des Personals in den Kindergärten, die sich z.B. in der Forderung nach Einhaltung von Regeln zeigt, die den Kindern nicht einsichtig sind oder sogar als unsinnig angesehen werden. Neben dem einen Extrem der radikalen kindlichen Bedürfnisbefriedigung und Selbstregulation (hauptsächlich auf psychoanalytische Argumente gestützt) hat es immer schon die Gegenposition gegeben, daß Disziplin unbedingt notwendig sei, wenn auch auf der Grundlage von den Kindern einsichtig zu machenden Regeln und Zielen. Dieser Widerstreit besteht bis heute und ist in nahezu jeder Elternversammlung zu beobachten, und jede Betreuungsperson erlebt ihn immer wieder in der konkreten Arbeit. In den letzten Jahren ist jedoch besonders ein Abrücken von den Prinzipien der extremen Bedürfnisbefriedigung und Selbstregulation zu beobachten gewesen (vgl. die Zunahme vorschulisch-leistungsorientierter Gruppen). Unter Einbeziehung der Eltern ist im Sinne der zuvor genannten Unterscheidung der Kinderläden in drei Gruppen nicht die Hinzuziehung der Eltern bei der Kinderbetreuung in der Einrichtung gemeint, sondern die Arbeit mit und an den Eltern.

Diese Mitwirkung der Eltern oder auch anderer Personen (z.B. kinderloser Studenten) an der Kinderbetreuung kann durchaus ebenfalls als ein Charakteristikum der Kinderläden angesehen werden. Sie hat nicht nur äußere Ursachen (wie z. B. die, nicht nur im Lebensbereich "Familie" mit den Kindern zusammen sein zu wollen). Im Verlauf der Jahre hat diese Elternmitwirkung jedoch allgemein abgenommen. Während die ersten Einrichtungen noch den Charakter einer Selbsthilfeorganisation besaßen, in denen jede Arbeit durch die Mitglieder geleistet wird, gibt es heute bereits zahlreiche Einrichtungen, die die Kinderbetreuung fast völlig dem angestellten Personal überlassen und sich in diesem Punkte nicht mehr von traditionellen Kindergärten unterscheiden. Interessanterweise durchlaufen viele der später gegründeten Einrichtungen die gleiche Entwicklung.

Auf eine Darstellung und Diskussion der Ursachen dieses Phänomens soll an dieser Stelle verzichtet werden.

Viele Einrichtungen (besonders in den Anfangsjahren) sind nicht bei Überlegungen zur Erziehung der Kinder (oder an den Kindern) stehengeblieben, sondern haben von Beginn an oder auch nach Durchlaufen eines entsprechenden Entwicklungsprozesses die Kinder und sich selber als eine Einheit angesehen. Auf der Grundlage der Erkenntnis ihrer eigenen unzureichenden Erziehung, der damit verbundenen eigenen Unfertigkeit bezüglich ihrer Persönlichkeitsentwicklung sowie dem daraus resultierenden Fehlverhalten den Kindern gegenüber, haben sie sich zum Ziel gesetzt, im gegenseitigen Austausch diese Defizite auszugleichen, um sich somit nicht nur erziehungskompetenter zu machen, sondern sich auch als Persönlichkeiten weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang ist z. B. die häufige Bildung von Wohngemeinschaften (vgl. KOMMUNE 2) zu sehen. Hierin liegt aber auch eine der Ursachen für das Scheitern mancher Kinderladeninitiativen.

Für etliche Einrichtungen war dann der Schritt nicht weit, die eigenen Aktivitäten in der Kinderarbeit und der Elternarbeit als in einen bildungs- und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang eingebettet zu begreifen und diesen nun ihrerseits bewußt zu beeinflussen (vgl. die Anmerkungen weiter oben dazu). Bei einigen Gruppen der Anfangszeit war es sogar ein Hauptmotiv zur Kinderladengründung, mehr freie Zeit für die eigene politische Betätigung zu bekommen (vgl. BREITENEICHER u.a. 1971). Der Gedanke, auf dem Umweg über die Kinder entscheidende gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen, wurde - soweit er in dieser Extremform über-

haupt bei einigen Leuten vorhanden gewesen war - bald als Illusion und Trugschluß verworfen. Geblieben aber sind bis heute in zahlreichen Einrichtungen Überlegungen, die eigene Kinder- und Gruppenarbeit als Modelle für neue Formen der Erziehungsarbeit und des Zusammenlebens zu begreifen oder auch als Basis gemeinschaftlicher Initiation im gesellschaftlichen Bereich. Das Spektrum der hierzu vertretenen Ansichten ist jedoch sehr weit, und zahlreiche Gruppen sind gerade auch an diesem Punkt zerbrochen.

2. Das Beispiel der Berliner Kinderläden

In diesem Kapitel soll noch einmal etwas ausführlicher auf die Berliner Kinderläden eingegangen werden, da sie in mancherlei Hinsicht Modellcharakter besitzen. So führte nicht nur die Gründung der ersten Berliner Kinderläden zu zahlreichen Nachahmungen im Bundesgebiet (vgl. Kapitel 1), auch ihre innere Entwicklung und die in ihnen geführten Diskussionen sind typisch für fast alle späteren Neugründungen, zumal diese sich zumindest in der Anfangszeit sehr eng an die Berliner Konzepte anlehnten (vgl. BERLINER AUTOREN-KOLLEKTIV 1970, BREITENEICHER u.a. 1971, KOMMUNE 2 1970 u. 1972 und die Veröffentlichungen des Zentralrates der sozialistischen Kinderläden West-Berlins (1969) sowie die besonders zahlreich in Berlin erschienenen Raubdrucke mit Schriften von BERNFELD, REICH, W. SCHMIDT u.a.).

Da die Berliner Kinderladenbewegung von ihrem Ursprung her ein Teil der Studentenbewegung war, erscheint es notwendig, den politischen Hintergrund dieser Studentenbewegung wenigstens kurz zu skizzieren: Zu Beginn der sechziger Jahre rebellierten die Studenten dort wo sie persönlich unter Mißständen litten, d.h. im universitären Bereich, gegen autoritäre Professoren, unsinnige Prüfungsordnungen, eine hierarchische Universitätsstruktur. Erst ab etwa 1966 richtete sich dieser Protest gegen den Berliner Senat und die als reaktionär eingestufte Presse, speziell den SPRINGER-Konzern. Die Einsicht, daß konkrete gesellschaftliche und politische Mißstände nicht isoliert zu betrachten sind, sondern in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen stehen, dehnte den Protest auch auf Problemkreise wie den Krieg der USA in Vietnam und die politische Lage in Persien aus. Zu einer Zuspitzung der Situation trug

die Anti-Propaganda des Berliner Senats und der Presse sowie das teilweise brutale Vorgehen der Polizei gegen die Studenten bei. Einen Markstein in dieser Entwicklung bildete die Erschießung des Studenten Benno OHNESORG am 2. Juni 1968. Die Reaktionen der Öffentlichkeit auf studentische Aktionen waren selten am Inhalt des Protestes orientiert und endeten häufig in einer undifferenzierten Abqualifizierung aller studentischen Aktionen (vgl. die Dokumentation in BREITENEICHER u.a. 1971). Dadurch gerieten die Studenten in eine immer stärkere Isolation gegenüber der übrigen Bevölkerung. Andererseits entwickelte sich eine bisher kaum gekannte Solidarität. Zahlreiche Diskussionen in dieser Phase führten zur verstärkten Absicht, über den universitären Rahmen hinaus wirksam werden zu wollen, was schließlich auch zu einer Auseinandersetzung mit den praktischen Auswirkungen der bürgerlichen Ideologie auf die Formung der Menschen führte. Dabei wurde unter Berufung auf ADORNO, HABERMAS, MARCUSE, MARX u.a. davon ausgegangen, daß die bürgerliche Erziehung zu angepaßtem und autoritärem Verhalten hinführt. Daher sollte zunächst die eigene Umerziehung vom autoritären zum antiautoritären Bewußtsein am Anfang stehen. Erst danach könnten neue Lebensformen gesucht werden als Basis des politischen Kampfes. Diese Überlegungen konzentrierten sich auf eine Kommunediskussion, wobei die Kindererziehung anfangs nur einen untergeordneten Stellungwert einnahm. In erster Linie erschien es den Beteiligten wichtig, sich selber zu verändern, um eine Art neuen Menschseins in einer anvisierten neuen, emanzipierten Gesellschaft vorweg zu erproben. Nur nach Erreichung dieses zunächst allein auf die eigene Person bezogenen Zieles glaubte man, das bestehende Gesellschaftssystem ebenfalls revolutionieren zu können. Auf diesem Hintergrund

entstanden die ersten Berliner Kommunen. Zwar beschäftigten sich diese, wie erwähnt, erst sekundär mit Alternativformen der Kleinkindererziehung, wobei Vera SCHMIDTS Erfahrungen mit dem Kinderheim-Laboratorium in Moskau im Vordergrund standen, doch wurden ihre Berichte über die eigenen Kommunekinder zu einem wesentlichen Anstoß für die Kinderladenbewegung. Den primären Anlaß zur Gründung des ersten Kinderladens bildeten jedoch praktisch-organisatorische Gründe und keine politischen oder pädagogischen Überlegungen; diese wurden ihnen erst später zugeordnet. Die Kinderladenbewegung nahm ihren organisatorischen Anfang im Februar 1968 (vgl. Kapitel 1) und bildete einen wichtigen Teilaspekt der Frauenemanzipation, da die Emanzipation der Frauen als wesentlich von der Lösung der Kinderfrage abhängig gesehen wurde. Als Ziele der im "Aktionsrat für die Befreiung der Frau" zusammengeschlossenen Frauen wurden dazu aufgestellt (BREITENEICHER u.a. 1971, S.27) : "Erarbeitung revolutionärer Erziehungsmethoden und Schaffung eines emanzipatorischen Gegenmodells, das zum Kampf gegen die Institutionen benützt und später weniger privilegierten Frauen zugänglich gemacht werden sollte. Aufhebung der Isolation der Frauen mit Kindern. Die Kinder sollten sich im Kollektiv emanzipieren, wodurch auch ihre Isolation beendet wird. Die freigesetzte Arbeitskraft und -zeit sollte für die theoretische und praktische Erziehungsarbeit genutzt, den politischen Bewußtwerdungsprozeß einleiten." Nach der Geburtsstunde der Berliner Kinderläden auf dem Vietnam-Kongreß im Februar 1968 (vgl. Kap. B, II, 1) übernahmen zunächst die Frauen des "Aktionsrates" die Koordination abwechselnder Kinderbetreuung in den Wohnungen der Beteiligten. Noch im Februar wurde dann

der erste offizielle Kinderladen in Berlin-Neukölln eröffnet.

Als gemeinsame Basis für die Erziehungsarbeit diente zunächst lediglich die Ablehnung der bestehenden Erziehungsziele,-inhalte und -praxis, durch die die Kinder "zu ebenso reprimierten, autoritätsfixierten unfreien Typen... (werden)... wie wir es selbst sind." (BREITENEICHER u.a. 1971)

Die Suche einer eigenen alternativen Erziehungskonzeption führte zu einer Beschäftigung mit A.S.NEILL (1969, 1971) und seinem Schulmodell in Summerhill als einem zeitgenössischen Versuch repressionsfreier Erziehung. Weite Teile der von NEILL praktizierten Erziehung zwangsfreien Lernens und Zusammenlebens wurden begrüßt, doch das Modell insgesamt wegen seines fehlenden Gesellschaftsbezuges als unbrauchbar für einen revolutionären Ansatz abgelehnt. Die Beschäftigung verlagerte sich dann verstärkt auf die Psychoanalyse in Verbindung mit dem Marxismus. Die Grundlage dazu bildeten Schriften von REICH, W.SCHMIDT u.a. (s.o.). Die dazu geführten Diskussionen führten zu einer Kritik und Ablehnung des bestehenden System der Kleinfamilie, die wie folgt beschrieben wurde (SASS 1972,S.193) :

- "1. Isolierung der Individuen (Verhinderung ihrer gesellschaftlichen Solidarisierung),
2. Möglichkeit zur Weitergabe von im Betrieb erfahrener Unterdrückung an Frau und Kinder,
3. Festigung des Eigentums-Denkens und -Verhaltens,
4. sexuelle Beschränkung der beiden Erwachsenen aufeinander. Sexuelles Tabu für die Kinder."

Ein Ausweg aus dieser Reproduktion gesellschaftlicher Zwangs- und Unterdrückungsmechanismen in der Kleinfamilie wurde unter Bezug auf REICH in kollektiver Arbeit und kollektiver Erziehung gesehen. Damit waren den Kinderläden schließlich zwei Zielrichtungen vorgegeben :

1. Verbesserung der Sozialisationsbedingungen für die Kinder, bei paralleler Aufarbeitung der eigenen, fehlgelauten Sozialisation, also Vermeidung bzw. Beseitigung von Milieu- und Familienschädigungen.
2. Durch das eigene Erziehungsverhalten einen Beitrag zur angestrebten gesamtgesellschaftlichen Veränderung (oder auch Revolutionierung) zu leisten.

Das Problem bestand jedoch in einer adäquaten Umsetzung dieser abgeleiteten Zielvorstellungen in konkretes erzieherisches Verhalten, wofür ein befriedigendes Modell nirgendwo gefunden wurde. Es mußte also ein eigener Weg gesucht werden, es mußte experimentiert werden. Dabei wurde davon ausgegangen, daß der Kinderladen primär für Bedürfnisse der Kinder da sein soll. Die in ihm praktizierte Erziehung wurde daher zur praktischen Kritik an der vorherrschenden autoritären Erziehung mit ihrem ständigen Korrigieren, Verboten und Versagen. Dementsprechend wurde die Erziehung in den Kinderläden global als "antiautoritär" bezeichnet. Sie sollte zur Kritik an der irrationalen, unausgewiesenen Autorität erziehen (vgl. SASS 1972, S. 193, VORGÄNGE 1970, S. 174, WOLFF 1972, S. 204) und beinhaltete also keineswegs eine autoritätslose Erziehung¹⁾. Das Kind sollte dabei als gleichberechtigter Partner mit berechtigten Bedürfnissen und Forderungen angesehen und akzeptiert werden, um "die Individuen so weit wie nur irgend möglich in ihrer Persönlichkeitsstruktur ... (zu) emanzipieren" (ZIMMER 1972, S. 191). Daher sollten die Kinder frei von Angst vor Strafe oder Liebesentzug leben können, wozu besonders das Ausleben der Triebe statt ihrer Verdrängung gehörte. Als wesentlich wurde auch die Autonomie des Kindes angesehen, die durch Ablösung von den Eltern und durch das Kinderkollektiv erreicht werden sollte. Einen breiten Raum in der Diskussion nahm die Erziehung zur Reinlichkeit in der analen Phase ein, die unter Verweis

¹⁾ Zum Begriff "Autorität" in der antiautoritären Erziehung vgl. die Ausführungen in Kapitel I.

auf psychoanalytische Lehrmeinungen in enger Verbindung zur Ausbildung autoritätshöriger, ich-schwacher Individuen gesehen wurde. Darüber hinaus wurde insgesamt eine positive Einstellung zur kindlichen Sexualität propagiert (vgl. dazu die Schilderungen in KOMMUNE 1969, aber z.B. auch bei BOTT 1970). Neben diesen kindbezogenen Überlegungen und Aktivitäten stand, wie weiter oben schon angeführt, auch noch der, wenngleich sehr früh schon unterschiedlich ausgeprägte, gesellschaftliche Bezug, wonach die Kinderladenarbeit auch als Versuch gesehen wurde, gegen kapitalistische Herrschaftsinteressen zu erziehen ("Erziehung zum Klassenkampf", vgl. BERLINER AUTORENKOLLEKTIV). Dazu sollte eine frühestmögliche Aufklärung der Kinder über die gesellschaftlichen Grundlagen der Unterdrückung beginnen. Als Mittel dazu diene, alle auftretenden Konflikte politisch zu interpretieren. Ziel dieser Erziehung sollte es sein, die Kinder zur Veränderung der Umwelt nach "wahren gesellschaftlichen Interessen" zu befähigen (vgl. SASS 1972, S. 198). Hauptziel allen erzieherischen Tuns war dabei die "Emanzipation", unter welcher hier die Befreiung des Menschen aus den versklavenden Verhältnissen verstanden wurde, die aber letztlich nur durch eine Aufhebung der Klassengesellschaft erreicht werden könne (vgl. BREITENEICHER u.a. 1971, S. 141).

Soweit die Schilderungen zu den (frühen) Berliner Kinderläden, die uns zur Einordnung des Phänomens "Kinderladen" wichtig erscheinen. Sicherlich gelten die gemachten Ausführungen nicht für alle Berliner Kinderläden, zumal sich ihr Erscheinungsbild ebenso wie auch im übrigen Bundesgebiet in den letzten Jahren sehr weit differenziert hat - nicht

zuletzt aufgrund interner Kritik (vgl. z.B. HEINSOHN u. KNIEPER 1975, ROTH 1976) wie auch externer Kritik (vgl. z.B. CLASSEN 1973). Ferner wurde darauf verzichtet, auf weitere erziehungspraktische Probleme und Diskussionen einzugehen (z.B. Fragen zu wechselnden oder aber ständigen Bezugspersonen, Umgang mit Aggressionen, Ordnungsprinzipien). Derartige Erörterungen hätten jedoch zu weit von dem Ziel dieses Kapitels weggeführt, einen möglichst generellen und an den historischen Wurzeln orientierten Eindruck der Kinderladenbewegung zu vermitteln, von dem aus auch die eigenen empirischen Untersuchungen ihren Ausgang genommen hatten.

3. Zum heutigen Stand der Eltern-Kind-Gruppen

In den beiden vorausgegangenen Kapiteln ist bereits davon gesprochen worden, daß sich das Erscheinungsbild der "Kinderläden" in den vergangenen zehn Jahren stark gewandelt hat. Dieser Wandel betrifft besonders die inhaltliche Ausrichtung dieser Einrichtungen. So konnte sich das Konzept emanzipatorisch-sozialistischer oder auch proletarischer Kinderläden (vgl. Kap. 2) offensichtlich nicht durchsetzen. Folglich ließ sich die geplante Dreiteilung der in unser Forschungsprojekt einbezogenen Eltern-Kind-Gruppen in solche mit schwerpunktmäßig sozialistischer Orientierung, solche mit eher liberaler Orientierung (etwa in Anlehnung an NEILL 1969, 1971) und solche mit primärer Ausrichtung auf eine Schulvorbereitung hin nicht durchführen, da zumindest für die erste Kategorie nicht genügend Einrichtungen gefunden werden konnten; überhaupt stellte sich eine Kategorienzuordnung als schwierig dar, weil viele Einrichtungen gar keine klar auszumachende Konzep-

tion besaßen; sie gelang noch am ehesten bei den manchmal ausschließlich auf eine schulische Vorbereitung abzielenden Einrichtungen.

Dieses weite Spektrum möglicher inhaltlicher Ausrichtungen hatte uns auch dazu gebracht, den Oberbegriff "Kinderladen" für alle auf Elterninitiative hin gegründeten Einrichtungen weitgehend fallenzulassen.

Für eine Aussage über die zahlenmäßige Verbreitung der heutigen Eltern-Kind-Gruppen gibt es nur wenige Unterlagen¹⁾. Aus zwei innerhalb des Gesamtprojektes von uns durchgeführten Umfragen bei allen Jugendämtern in der Bundesrepublik (1974 und 1976/77) läßt sich folgern, daß die Zahl in diesem Zeitraum zurückgegangen ist von etwa 800 auf etwa 600 derartiger Einrichtungen. Dazu beigetragen hat neben bewußt bezogenen Gegenpositionen, besonders ehemaliger "Kinderladen-Anhänger" (vgl. HEINSOHN u. KNIEPER 1975 oder ROTH 1977), sicherlich auch die allgemeine Geburtenentwicklung in der Bundesrepublik wie auch der verstärkte Ausbau öffentlicher Einrichtungen.

Ideen und Erfahrungen aus den Kinderläden sind aber auch in zahlreiche andere Initiativen privater wie öffentlicher Art eingeflossen. Beispielhaft seien herausgegriffen die Bildung von Schülerläden (vgl. z.B. Autorenkollektiv am Psychologischen Institut der FU 1971), die Durchführung von Modellversuchen zur

¹⁾ Zu diesen wenigen zugänglichen Unterlagen zählen auch die seit Anfang der 70er Jahre regelmäßig veröffentlichten Statistiken des Senators für Familie, Jugend und Sport zur Situation in Berlin. Danach war die Zahl der Berliner Einrichtungen von 1971 bis 1974 angestiegen von 111 auf 154.

Vorschulerziehung auf kommunaler wie auf Länderebene (z.B. Kita 2000 in Frankfurt, vgl. dazu die verschiedenen Veröffentlichungen der ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG am Deutschen Jugendinstitut; "Modellversuch Kindergarten" in NRW, vgl. SCHMALOHR u.a. 1974) oder auch Modifikationen in der Kindergarten gesetzgebung (vgl. SCHMITT-WENKEBACH u. ULSHÜFER 1974), durch die häufig eine stärkere Einbeziehung der Eltern angestrebt wird.

Die eigenen empirischen Untersuchungen lassen sich durchaus auch als ein Beitrag betrachten, die Lage in den heutigen Eltern-Kind-Gruppen etwas klarer und abgesicherter beurteilen zu können. Zu diesen Auswirkungen der Kinderladenbewegung wird von OESTREICH u. KAMAROWSKY-EICHHOLZ (1974) gesagt: "Die relativ kleine Zahl der antiautoritären Kinderläden und der zugehörigen Aktionsgruppen steht in einem bemerkenswerten Gegensatz zu ihrer Wirksamkeit. Mit Hilfe der Massenmedien sind ihre Gedanken verbreitet worden. Auf diese Weise haben sie mit dazu beigetragen, daß z.B. die Variablen der sozialen Interaktion in Kindergärten und Schule ... auch in solchen Erzieherkreisen neu bedacht wurden, die nicht an eine Revolutionierung der bestehenden Gesellschaft denken".

C. Vorliegende empirische Ergebnisse und Darstellung des eigenen Untersuchungsansatzes

Jegliche psychologische und pädagogische Forschung auf dem Gebiet des Erziehverhaltens geht von der Erkenntnis aus, daß überindividuelle Zusammenhänge zwischen dem Verhalten von Erziehern einerseits und Merkmalen des Verhaltens und Erlebens auf Seiten der zu Erziehenden andererseits bestehen. Darüber hinaus gilt es als sicher, daß bestimmte Verhaltensweisen von Eltern, Erziehern oder Lehrern sich positiv oder negativ auf die Entwicklung des Kindes bzw. des Jugendlichen auswirken (vgl. z.B. die zahlreichen Ergebnisse bei TAUSCH u. TAUSCH 1971). Welche Merkmale derartiges Verhalten kennzeichnen, gilt es immer wieder zu erforschen. Das praktische Interesse dabei ist darauf gerichtet, die speziellen Einflußgrößen herauszufinden, die erwünschtes Verhalten fördern bzw. unerwünschtes verhindern helfen, um so den Erziehungsprozeß durchschaubarer und letztlich effektiver gestalten zu können.

Von diesen beiden Intentionen (Kenntnismehrung und Anwendung) ist auch unser Untersuchungsverhalten geleitet. Es galt, im Rahmen eines umfassenderen Forschungsprojektes zum erzieherischen Geschehen in Vorschuleinrichtungen (Eltern-Kind-Gruppen und Kindergärten) die von den Eltern ausgehenden Einflüsse näher zu untersuchen.

Dabei konnte auf nahezu gar keine vorliegenden empirischen Untersuchungen zur institutionellen Vorschulerziehung zurückgegriffen werden, die auch den elterlichen Einfluß erfassen. In Form einer sehr vorläufigen Erkundungsstudie hatten BIERHOFF-ALFERMANN und HÖCKE-PÖRZGEN (1974) den Eltern aus je einer Kindergartengruppe bzw. Eltern-Kind-Gruppe einen

Fragebogen zu Erziehungseinstellungen zugeschickt (gekürzte Version einer deutschen Übersetzung des Parental Attitude Research Instrument - PARI von SCHÄFER u. BELL 1958). 42 Eltern haben ihn beantwortet, was einer Rücklaufquote von 35 % entsprach. Die Ergebnisse deuteten besonders auf eine stärkere Befürwortung von Strenge im Erziehungsprozeß, auf erhöhte Leistungsanforderungen an die Kinder sowie auf ein traditionelleres, fixierteres Rollenverständnis der Mütter in der Kindergartenstichprobe hin. Insgesamt jedoch überwogen die Übereinstimmungen zwischen den Teilstichproben bei weitem die Unterschiede. Dies galt auch hinsichtlich der genannten wichtigsten Erziehungsziele. Doch die Aussagekraft dieser Ergebnisse wird auch von den Autoren sehr kritisch eingeschätzt.

Eine häufig zitierte und recht umfangreiche Untersuchung zur Kindergartenerziehung, nämlich die von BARRES (1972), enthält nichts zu unserer Fragestellung, da lediglich das Geschehen in den untersuchten Kindergärten selber beobachtet wurde, die Eltern aber nicht einbezogen waren. Entsprechendes gilt für die eher qualitativ als messend angelegte Untersuchung an anfänglich 11, später nur noch 4 Hamburger Kinderläden von FRIEBEL (1975 u. 1976; vgl. dazu auch SCHMIDT 1977), der sich dabei an die Kategorienbildung von BARRES angelehnt, doch "auf eine konsequente Skalierung verzichtet" hatte (FRIEBEL 1976, S. 29).

Lediglich bei HENNINGSEN (1973) sind nochmals Eltern und Kinder, auf psychoanalytisch orientierter Basis, erfaßt worden. Dabei sollten die Auswirkungen antiautoritärer Erziehung (es handelte sich

um 9 Eltern aus 2 Münchner Kinderläden sowie eine Kontrollgruppe aus Kindergärten) auf das kindliche Verhalten und Erleben untersucht werden. In den Ergebnissen wird auf Seiten der Kinder u.a. eine "Disposition zu einer gesunden Ich-Entwicklung" sowie eine "hohe Bereitschaft der antiautoritären Kinder, in sozialen Konfliktsituationen kooperative Lösungen anzubieten", konstatiert (HENNINGSEN 1973, S. 158). Auf der Elternseite war neben einem Interview eine Befragung mit reduzierten Skalen des Fragebogens von BRENGELMANN u. BRENGELMANN (1960) durchgeführt worden. Die dazu speziell für die Skalen "Rigidität" und "Dogmatismus" erwarteten Unterschiede zwischen den Stichproben hatten sich jedoch nicht nachweisen lassen.

Diese insgesamt äußerst unbefriedigende Ausgangssituation hinsichtlich empirisch abgesicherter Ergebnisse zu elterlichen Erziehungsmerkmalen bei Eltern von Kindern in vorschulischen Institutionen veranlaßte uns dazu, unsere eigenen diesbezüglichen Erhebungen in folgender Weise vorzunehmen: Zum einen sollten elterliche Erziehungseinstellungen zu Bereichen erfaßt werden, denen im Umgang mit Kindern dieses Alters eine besondere und auch von fast allen Autoren hervorgehobene Bedeutung zukommt, nämlich dem Bereich der Erziehung zur Selbständigkeit und dem der Konflikterziehung. Zum anderen sollten erzieherische Zielvorstellungen wie auch Praktiken erfaßt werden. (Im Verlauf der Untersuchung ergab es sich, daß den nach Zielen und Praktiken befragten Eltern auch noch ein mehrere Dimensionen des Erziehungsverhaltens ansprechender Einstellungsfragebogen vorgelegt werden konnte.) Schließlich sollte versucht werden, möglichst parallel zu den anderen

Erhebungen, allgemeine Persönlichkeitsaspekte mit herkömmlichen, testdiagnostischen Hilfsmitteln zu untersuchen.

Alle diese Bereiche standen unter der auch für die übrigen Projektteile gültigen Hypothese, daß Eltern aus Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten hinsichtlich der zu messenden Variablen unterschieden werden. Diese generelle Arbeitsgrundlage, die bei NICKEL (1977) unter dem Stichwort "Diskrepanzhypothese" noch weiter ausgeführt ist, bildete auch die Grundlage zur Hypothesenbildung für die hier vorgelegten Untersuchungen.

ZWEITER TEIL: VORBEREITUNG UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNGEN

A. Ziele und Fragestellungen der Untersuchungen

I. Fragestellungen und Hypothesen zur Selbständigkeits- erziehung

Wie in den vorausgegangenen Abschnitten aufgezeigt worden ist, besitzt das Ziel "Selbständigkeit" einen hohen Stellenwert innerhalb der öffentlich propagierten Erziehungsvorstellungen (vgl. auch Kap. C im 1. Teil). In der vorliegenden Untersuchung sollte daher eine Antwort auf die Frage gesucht werden, welche Einstellungen Eltern hinsichtlich der Selbständigkeit bzw. Selbständigkeitserziehung ihrer Kinder haben. Die Beantwortung dieser allgemeinen Fragestellung wurde dabei jedoch eingengt auf solche Eltern, die ihre Kinder in eine vorschulische Einrichtung schicken. Unter dem Gesichtspunkt der diskutierten Diskrepanzhypothese (vgl. Kap. C im 1. Teil) wurde davon ausgegangen, daß die beiden einbezogenen Elterngruppen (Eltern aus Kindergärten, kurz: Kindergarteneltern, und aus Eltern-Kind-Gruppen, kurz: Kinderladeneltern) sich in der Einstellung zur Selbständigkeit ihrer Kinder unterscheiden. Bezüglich der Richtung dieses Unterschiedes wurde die Hypothese aufgestellt, daß Eltern, die sich in Initiativgruppen zusammengetan haben, eine positivere Einstellung zur Förderung kindlicher Selbständigkeit besitzen als Eltern aus traditionellen Kindergärten.

Daneben sollte untersucht werden, welche weiteren Variablen möglicherweise die Einstellung zur Selbständigkeit beeinflussen. Aus zahlreichen Untersuchungen ist hervorgegangen, daß z.B. autoritäre erzieherische Verhaltensweisen häufig mit der Zugehörigkeit zu tiefer eingestuften sozialen Gruppierungen einhergehen (vgl. u.a. ELDER 1962, GRAUDENZ 1974, KOHN 1963, MOLLENHAUER 1969, POPP 1974, SEARS u.a. 1957, STAPF u.a. 1972, STEPHENS u. DELYS 1973). Von daher bot sich die Fragestellung an, ob sich auch zwischen der Einstellung zur Selbständigkeit und der Schichtzugehörigkeit ein Zusammenhang nachweisen läßt. Als Hypothese

dazu wurde angenommen, daß Eltern aus höheren Statusgruppen ein offeneres, positiveres Verhältnis zur Selbständigkeitserziehung haben als Eltern, die in niedrigere Kategorien eingestuft werden.

Auch das Geschlecht des Kindes hat sich in manchen Untersuchungen als Einflußgröße bezüglich des Elternverhaltens nachweisen lassen (vgl. u.a. ABERLE u. NÄGELE 1962, ELDER 1962, KOHN 1963, LETON 1958, LEVENSON 1973). Daher sollte der Frage nach einer Beziehung der Selbständigkeitseinstellung zum Geschlecht des Kindes ebenfalls nachgegangen werden. Zwar könnte eine Hypothese über die Richtung des Zusammenhangs dahingehend aufgestellt werden, daß Eltern von Söhnen weiterreichende Einstellungen zur Selbständigkeit ihres Kindes haben als solche von Töchtern; doch war von vornherein klar, daß ein derartiger Zusammenhang sich von der Anlage unserer Untersuchung her nur schwer würde nachweisen lassen bzw. zu interpretieren wäre, weil viele der zu befragenden Eltern mehr als ein Kind und verschiedenen Geschlechts haben. Daher sollte die Richtung zunächst offen bleiben.

Der im letzten Satz bereits angesprochene Umstand der unterschiedlichen Kinderzahl führte zu der weiteren Hypothese, daß mit zunehmender Kinderzahl die selbständigkeitsfördernde Einstellung abnimmt. Der hier hypothetisch formulierte Zusammenhang mag zunächst verwunderlich erscheinen und eher in umgekehrter Richtung erwartet worden sein, doch leiteten wir unsere Hypothese von Untersuchungsergebnissen über positive Zusammenhänge zwischen Kinderzahl und autoritären Einstellungen ab (vgl. z.B. ELDER 1962, ELDER u. BOWERMAN 1963, MOLLENHAUER 1968). Als Verbindungsannahme ist bei unserer Hypothesenbildung eingegangen, daß autoritäre Einstellungen wiederum mit geringer Selbständigkeitsförderung korrelieren.

Auch das Alter des Kindes bzw. seine Stellung in der Geschwisterreihe galt es zu berücksichtigen, da Hinweise dafür vorliegen, daß jüngere Kinder anders als ältere erzogen werden (vgl. u.a. BELL 1958, ELDER 1962, SEARS 1970, STAPF u.a. 1973).

Schließlich wurden auch noch Alter und Geschlecht der Eltern in die Hypothesenaufstellung einbezogen. Den Hintergrund bildeten Ergebnisse aus Lehreruntersuchungen, wie sie bei TAUSCH und TAUSCH (1971) berichtet werden, wonach Lehrerinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen sich im Unterricht stärker partnerzentriert und weniger lehrerzentriert verhalten sowie stärker selbständiges Denken anregen (vgl. auch HOFF u. MINSEL 1973, KOHN 1963, LETON 1958). Bezüglich des Alters werden allerdings nur Tendenzen berichtet, dahingehend, daß mit zunehmender Berufserfahrung eine Änderung des Erziehungsstils verbunden ist (vgl. auch NICKEL u. DUMKE 1970). Wieweit sich derartige Trends, hier speziell bezogen auf die Verbindung zur Selbständigkeitserziehung, auch für Eltern unterschiedlichen Geschlechts nachweisen lassen, sollte geprüft werden.¹⁾

Wichtiger erschienen noch die beiden Variablenbereiche des Interesses an pädagogischen und politischen Fragen bzw. Geschehnissen. Da von Eltern-Initiativ-Gruppen bekannt ist, daß sie sich häufig und auch oft intensiv mit Erziehungsfragen beschäftigen²⁾, wurde daraus die Hypothese abgeleitet, daß sich auch in der durchzuführenden Untersuchung ein stärkeres erzieherisches Interesse und Engagement bei den Initiativgruppen-Eltern finden wird. Entsprechende Hinweise auf stärker ausgesprägte politische Interessen bei den Eltern der Initiativgruppen liegen ebenfalls zahlreich vor (vgl. die o.g. Literatur).

1)

Dem Verfasser standen dazu neben eigenen Erfahrungen aus der Teilnahme an Elternabenden verschiedener Gruppen auch zahlreiche unveröffentlichte Papiere und Protokolle von Eltern-Kind-Gruppen zur Verfügung; vgl. z.B. auch die Auszüge in BREITENEICHER u.a. 1971, BOTT 1970, SASS 1972, VORGÄNGE 1970.

2)

Vgl. auch SEITZ 1970.

Zum Schluß gilt es nochmals hervorzuheben, daß die durchgeführten Erhebungen wesentlich auch dazu beitragen sollten, geeignete Instrumente zur Messung von speziellen Einstellungen bei der Population der Eltern von Kindern im Vorschulalter zu entwickeln. Dies gilt in gleicher Weise auch für den nachfolgend angesprochenen Bereich "Einstellungen zur Konflikterziehung" sowie zum Teil auch für die Fragestellungen in Kapitel III.

Zusammenfassend wurden also für den Bereich der Einstellung zur Selbständigkeitserziehung folgende Arbeitshypothesen aufgestellt:

- (I) Eltern aus Eltern-Initiativ-Gruppen zeigen positivere Einstellungen zur Selbständigkeit ihrer Kinder als Eltern von Kindern im traditionellen Kindergarten.¹⁾
- (II) Eltern aus der Mittel- oder Oberschicht geben positivere Einstellungen zur Selbständigkeit ihrer Kinder an als Eltern der Unterschicht.
- (III) Eltern, die an Erziehungsfragen interessiert sind, äußern positivere Einstellungen zur Selbständigkeit als die weniger interessierten.
- (IV) Eltern von Einzelkindern geben positivere Einstellungen zur Selbständigkeit ihrer Kinder an als Eltern, die mehrere Kinder haben.
- (V) Eltern mit weniger Kindern zeigen positivere Einstellungen zur Selbständigkeitserziehung als solche mit mehr Kindern.
- (VI) Väter äußern andere Einstellungen zur Selbständigkeit ihres Kindes als Mütter.
- (VII) Jüngere Eltern besitzen andere Einstellungen zur Selbständigkeit ihrer Kinder als Ältere.
- (VIII) Eltern, die bei der Beantwortung der Fragen an einen Sohn denken, unterscheiden sich in der Einstellung zur Selbständigkeit ihres Kindes von Eltern, die an eine Tochter denken.
- (IX) Mit wachsendem Alter des Kindes ändern sich auch die Einstellungen der Eltern zur Selbständigkeit des Kindes.
- (X) Politisch interessierte Eltern haben andere Einstellungen zur Selbständigkeit ihrer Kinder als politisch weniger interessierte.

¹⁾ Diese globale Hypothese wurde nach Feststellung der Subskalen des SEF noch weiter spezifiziert (vgl. Kap. B I).

Ferner wurden Hypothesen über Unterschiede zwischen den Populationen der beiden Elterngruppen aufgestellt, die sich auf Unterschiede zwischen den Angaben zu den angeführten Zusatzvariablen (demographische Daten) beziehen. Wegen der unzureichenden bisherigen Forschung auf diesem Gebiet, wie auch wegen der nicht zentralen Stellung dieser Hypothesen, wurde dabei auf einseitige Formulierungen verzichtet (vgl. CLAUSS u. EBNER 1970, S.181):

Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen und aus Kindergärten unterscheiden sich hinsichtlich

- (1) der Altersverteilung,
- (2) der Schichtzugehörigkeit,
- (3) der durchschnittlichen Anzahl von Kindern,
- (4) des Ausmaßes des erzieherischen Engagements,
- (5) der Mitgliedschaft zu Organisationen mit unterschiedlicher Zielsetzung,
- (6) des Ausmaßes an politischem Engagement.

Zusätzlich kann noch eine Reihe weiterer Hypothesen aufgestellt werden, die sich aus der Kombination der verschiedenen Variablen heraus ergeben. So läßt sich z.B. spekulieren, daß jüngere Kindergarteneltern mit nur einem Kind, die zugleich stärkeres pädagogisches Interesse bekunden, höhere Werte bezüglich ihrer Einstellung zur Selbständigkeit erreichen als beispielsweise Eltern mit deutlich geringerem pädagogischen Interesse aus Eltern-Kind-Gruppen. Doch die Überprüfung solch spezieller Hypothesen hätte eine andere Anlage der Untersuchung erfordert, da so die Gefahr einer zu geringen Zellenbesetzung für die statistische Absicherung zu groß wäre. Das Hauptinteresse dieser Untersuchung bestand jedoch in einem Gruppenvergleich der beiden Elternpopulationen; daher die Beschränkung auf solche Hypothesen, zu deren Prüfung Angaben bei allen Versuchspersonen erhoben wurden. Wo jedoch weiterreichende Zusammenhänge ermittelt werden konnten, werden diese auch mitgeteilt und diskutiert (vgl. Teil 3).

II. Fragestellungen und Hypothesen zur Konflikterziehung

Vieles von dem, was im vorausgegangenen Kapitel I zur selbstständigkeitsbezogenen Einstellung ausgeführt worden ist, gilt in analoger Weise auch für den Bereich der elterlichen Einstellungen zur Konflikterziehung. Auch die Untersuchungen, auf die zur Entwicklung der Fragestellungen Bezug genommen wurde, sind weitgehend identisch, so daß wir uns an dieser Stelle im wesentlichen auf die Darstellung der speziellen Fragestellungen und Hypothesen beschränken können.

Mit dem Einsatz des Konflikt-Erziehungs-Fragebogen (KEF) sollte ein Beitrag zur Klärung folgender, auf der Verhaltensebene formulierter Fragestellungen (vgl. Kap. A im 1. Teil) geleistet werden:

- Welche Verhaltensweisen in Konfliktsituationen werden von Eltern 3 - 6jähriger Kinder realisiert?
- Inwieweit existieren Unterschiede zwischen Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen und Eltern aus traditionellen Kindergärten im Hinblick auf ihr Verhalten in Konfliktsituationen?
- Inwieweit lassen sich Unterschiede im Konfliktlöseverhalten auf Variablen wie Alter, Sozialstatus, Anzahl der Kinder usw. zurückführen?
- Inwieweit unterscheiden sich die beiden Elterngruppen hinsichtlich verschiedener Variablen, wie z.B. Alter, Sozialstatus, erzieherischem Engagement usw.?

Dabei stand auch hier die an zweiter Stelle aufgeführte Fragestellung nach den Gruppenunterschieden im Mittelpunkt (vgl. "Diskrepanzhypothese" in Kap. C im 1. Teil). Es sei daran erinnert, daß es von Beginn an ein wesentliches Anliegen der Kinderladenbewegung gewesen ist, autoritäre, repräsentative Formen der Konfliktaustragung auch in der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen wie zwischen Kindern untereinander abzubauen und durch erhöhte Permissivität seitens

der Erzieher zu vermeiden bzw. durch partnerschaftlich orientierte Konfliktbewältigung zu ersetzen (vgl. dazu auch SCHMIDT 1977). Zu ihrer Abklärung war wiederum die Hinzunahme weiterer Erhebungsdaten nötig (4. Fragestellung), um eventuell auftretende Gruppenunterschiede oder auch Gemeinsamkeiten nicht aufgrund einer zu geringen Kontrolle weiterer bedeutsam erscheinender, intervenierender Variablen möglicherweise falsch zu interpretieren.¹⁾ Die mit erhobenen Angaben zur Person der/des Befragten sind die gleichen wie für den Fragebogen zur Selbständigkeitserziehung.

Auf der Grundlage der in Kap. I sowie in Kapitel C des 1. Teils angeführten Untersuchungen und den daraus entwickelten Fragestellungen (s.oben) wurden drei Gruppen von Hypothesen aufgestellt, von denen die 3. Gruppe hier (gegenüber der Einstellung zur Selbständigkeitserziehung, vgl. Kap. I) neu hinzutritt.²⁾

- Hypothesen über Unterschiede zwischen Eltern, deren Kinder traditionelle vorschulische Einrichtungen besuchen (Kindergarteneltern) und Eltern, deren Kinder vorschulische Einrichtungen besuchen, die auf Elterninitiative basieren (Kinderladeneltern).
- Hypothesen über den Einfluß verschiedener untersuchter Variablen auf die elterlichen Reaktionen in Konfliktsituationen.
- Hypothesen über die Abhängigkeit der Reaktionen von der Art der Konfliktsituation.²⁾

1) Auf diese Problematik intervenierender Variablen in der Feldforschung wird auch z.B. von NICKEL u.a. 1975 hingewiesen.

2) Es wurden drei Arten von Konfliktsituationen unterschieden: Unmittelbare Konflikte zwischen Eltern und Kind (UK), mittelbare Konflikte zwischen dem Kind und anderen Kindern (MKK) einerseits und zwischen dem Kind und anderen Erwachsenen (MKE) andererseits (Beispiele: siehe S.116).

Zur ersten Gruppe gehört die zentrale Hypothese: Eltern aus Kindergärten und aus Eltern-Kind-Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung zur Konflikterziehung. Es wird erwartet, daß die Werte für die Kinderladeneltern stärker in Richtung auf eine konstruktive Konfliktlösung hindeuten als bei den Kindergarteneltern. Im Zusammenhang mit den später ermittelten Skalen des KEF (vgl. Kap. B II) konnte diese globale Hypothese noch spezifiziert werden,

Hinsichtlich der zweiten Hypothesengruppe (Beziehungen zwischen Fragebogenwerten und einzelnen demographischen Angaben) soll ein Verweis auf die zum SEF formulierten Hypothesen genügen (vgl. Kap. I), die für den Bereich der Konflikterziehung analog formuliert werden können.

Zur dritten Gruppe wurde folgende Hypothese formuliert: Die Verteilung der KEF-Werte unterscheidet sich bei den drei Konfliktarten. Es wird also davon ausgegangen, daß die elterlichen Reaktionen von der spezifischen Art der Konfliktsituation abhängig sind. Unterschiede in den Reaktionen auf Konfliktsituationen des Typs UK, MKK oder MKE könnten sich z.B. in der Weise zeigen, daß das Verhalten um so repressiver, abwehrender wird, je unüberschaubarer die Situation wird (wenn außer Eltern und Kind noch weitere Personen einbezogen sind - andere Kinder wie bei MKK oder andere Erwachsene wie bei MKE) bzw. je mehr die Eltern unter dem Zwang stehen, vor anderen einen "guten Eindruck" zu machen (bei MKE). Auf die Formulierung einseitiger, spezieller Hypothesen dazu wurde wiederum verzichtet.

III. Ziele, Einstellungen und Praktiken von Eltern gegenüber ihren Kindern

In den dritten Teilbereich der vorliegenden Arbeit sollen über die zuvor beschriebenen, auf zwei spezielle erziehungspsychologisch und pädagogisch relevante Einstellungskomponenten abzielende Fragestellungen hinausgehend bzw. diese ergänzend elterliche Erziehungsziele und erzieherische Praktiken einbezogen werden. Das dritte Glied in der Kette erzieherischen Verhaltens oder des Erziehungsstils¹⁾, nämlich die "erzieherischen Einstellungen" sollten hier in der Weise erfaßt werden, daß mehrere solcher Einstellungen mit einem Verfahren angesprochen werden.²⁾ Ganz im Sinne der übergreifenden Diskrepanzhypothese (vgl. Kap. C im 1. Teil) lauteten die allgemeinen Fragestellungen in diesem Untersuchungsschritt daher: Haben Eltern aus Eltern-Initiativ-Gruppen (Kinderladeneltern) andere pädagogische Zielvorstellungen und Einstellungen als Eltern aus Kindergärten (Kindergarteneltern)? Wenn ja, schlagen sich diese unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen auch in der konkreten Erziehungspraxis nieder? Verwirklichen Eltern aus Eltern-Initiativ-Gruppen eher ein "nicht-autoritäres" Erziehungsverhalten als Eltern aus Kindergärten?

Aus der Grundhypothese "Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen und Kindergärten unterscheiden sich in ihrem Erziehungsverhalten" wurden als spezifizierte Hypothesen für diesen Untersuchungsschritt abgeleitet:

-
- 1) Mit dieser Einteilung in Erziehungspraktiken, Einstellung und Erziehungsziele folgen wir SCHNEEWIND 1974.
 - 2) Zum Verhältnis von Einstellungen und Verhalten vgl. Kap. A im ersten Teil.

- I. Kinderladeneltern lehnen traditionelle Erziehungs-
ziele mehr ab und befürworten mehr emanzipatorische
Erziehungsziele als Kindergarteneltern.
- II. Kinderladeneltern lehnen traditionell überlieferte
Erziehungseinstellungen mehr ab und befürworten mehr
nicht autoritäre Erziehungseinstellungen als Kinder-
garteneltern.
- III. Kinderladeneltern zeigen ein höheres Ausmaß an nicht-
autoritären Erziehungspraktiken als Kindergarteneltern.

Durch die gleichzeitige Erfassung kindbezogener Einstellun-
gen wie auch kindbezogener Praktiken sollte darüber hinaus
das Maß ihrer Kongruenz geprüft werden. Als Hypothese dazu
wurde formuliert:

- IV. Erziehungspraktiken und Erziehungseinstellungen weisen
signifikante Zusammenhänge in den sich entsprechenden
Dimensionen des Erziehungsverhaltens auf.

Darüber hinaus sollten wiederum die Zusammenhänge zwischen
den erfaßten Verhaltensaspekten und demographischen Variablen
geprüft werden (vgl. die dazu analogen Hypothesen in Kap. I).

IV. Persönlichkeitsvariablen

Zumindest in der vorwissenschaftlichen Diskussion wurden von alters her individuelle Aspekte der Persönlichkeit in einem engen Zusammenhang mit dem jeweiligen aktualisierten erzieherischen Verhalten gesehen; doch diese Sichtweise wird auch von einigen empirischen Untersuchungen gestützt (vgl. z.B. WEINERT 1966). Auch die Ausführungen des Ehepaares Tausch legen nahe, daß die von ihnen aufgestellten sog. "Grunddimensionen erzieherischen Verhaltens" in stärkerem Maße mit der individuellen Struktur des Erziehers als mit situativen Gegebenheiten zusammenhängen; so schrieben sie: "Bedeutsame individuelle Differenzen im ... Erzieherverhalten ... können nicht auf äußere Bedingungen zurückgeführt werden, sondern auf die Bedingungen in der Person Lehrer-Erzieher." (TAUSCH u. TAUSCH 1970, S. 433)

Aufgrund derartiger Überlegungen (vgl. auch Kap. C im 1. Teil) schien es angezeigt, neben der Erfassung direkt erziehungsbezogener Einstellungen, Zielvorstellungen und Praktiken auch individuelle Persönlichkeitsmerkmale mit Hilfe traditionell-diagnostischer Persönlichkeitsfragebögen zu ermitteln. Dadurch sollte ein Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet werden, ob sich die Eltern der Population "Eltern-Kind-Gruppen" von ihrem Persönlichkeits-"Typ" her in irgendeiner Weise ähneln bzw. in Aspekten ihrer Persönlichkeit von den anderen Eltern unterscheiden. Da es, soweit bekannt, noch keine entsprechenden Vergleichsuntersuchungen gibt, konnte die Ausgangshypothese zu diesem Bereich zunächst nur zweiseitig formuliert werden: Es bestehen Unterschiede in dem Grad der Ausprägung der erfaßten Persönlichkeitsmerkmale zwischen Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen und Eltern traditioneller Kindergärten. Zu weiterreichenden Spezifikationen lassen sich zum momentanen Zeitpunkt lediglich vage Vermutungen aufstellen, z.B. dahingehend, daß Kindergarteneltern

möglicherweise stärker ausgeprägte dogmatische oder rigide Persönlichkeitskomponenten aufweisen als Eltern der anderen Gruppe - doch auch für die Umkehrung dieser Behauptung ließen sich Gründe anführen, so daß eine Formulierung spezieller Hypothesen unterlassen wurde. Stattdessen sollte in Form einer Pilot-study geprüft werden, ob sich Anhaltspunkte dafür ergeben, diesen Bereich in späteren Untersuchungen gezielter angehen zu können bzw. überhaupt weiter verfolgen zu sollen oder nicht.

B. Erstellung und Auswahl der eingesetzten Verfahren

Bevor mit der Darstellung der eingesetzten Verfahren begonnen wird, die zum überwiegenden Teil erst neu konstruiert und in Voruntersuchungen erprobt werden mußten, sei mit Dankbarkeit darauf hingewiesen, daß mir zwei Studentinnen der Universität Düsseldorf sowie eine Studentin der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Bonn, bei der Ermittlung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten behilflich gewesen sind. Es handelt sich dabei um Frau Regina BRUNNER, Frau Christine THOMAS und Frau Octavia WEINFURTH, die sich im Rahmen von Diplomarbeiten, die sie unter meiner Anleitung als Mitverantwortlicher des Gesamtforschungsprojektes anfertigten, an den von uns durchgeführten umfangreichen Untersuchungen beteiligt hatten.¹⁾ Dieser Dank erstreckt sich aber auch auf alle übrigen Personen, die sich meist weit über ihre normalen Verpflichtungen hinaus bei den hunderten von Einzelerhebungen, den Vorbereitungen zur statistischen Bearbeitung des Datenmaterials, der Bearbeitung von Bergen an Postverkehr und vielem anderen engagiert hatten.

I. Konstruktion eines Fragebogens zur Selbständigkeits- erziehung

Aus vorausgegangenen Interviews mit Eltern und Erziehern im Rahmen der Voruntersuchungen zu dem gesamten Forschungsprojekt (UNGELENK 1974/75, UNGELENK u. NICKEL 1975), die u.a. auch die Selbständigkeitserziehung betrafen, lagen bereits erste Erkenntnisse über den Gegenstandsbereich vor. Von daher schien es angezeigt, ein standardisiertes Verfahren wie einen Fragebogen einzusetzen, um die Forderungen nach Objektivität und Reproduzierbarkeit noch stärker zu erfüllen. Die Überlegungen in Richtung auf den Einsatz von Methoden der direkten Verhaltensbeobachtung mußten vor allem aus einem Grund fallengelassen werden: Eine solche Vorgehensweise hätte ein anderes Design für das Gesamt-Projekt vorausgesetzt, insofern als nur zahlenmäßig erheblich kleinere Stichproben hätten erfaßt werden können (stärkere Betonung des inhaltlich-qualitativen Aspekts gegenüber dem repräsentativ orientierten Aspekt). Eine solche Beschränkung auf nur wenige Versuchspersonen wäre dabei nicht nur aus ökonomischen Gründen notwendig gewesen, sondern auch wegen der begründeten Wahrscheinlichkeit, daß sich nur relativ wenige Eltern mit einer derartigen Vorgehensweise einverstanden erklärt hätten. Da die aus der Literatur bekannten Instrumente den spezifischen Interaktionen der eigenen Untersuchung nicht entsprachen, war es notwendig, einen derartigen Fragebogen erst zu entwickeln. Zur Konstruktion dieses Einstellungs-Fragebogens wurde die Methode nach LIKERT (1932) gewählt, wobei die ökonomischere Durchführung gegenüber der Methode nach THURSTONE (1929) ausschlaggebend war. Die Likert-Methode wurde von uns jedoch in zwei Punkten modifiziert: (a) Statt einer 5- wurde eine 4-stufige Antwort-Skala verwendet; (b) die Itemselektion wurde aufgrund einer Faktorenanalyse durchgeführt. Um ferner die als Voraussetzung für die Likert-Skalierung geforderte Normalverteilung zu erreichen (NAPIOR 1972), sollten Items mit extremer Schwierigkeit eliminiert werden.

1. Itemsammlung

Entsprechend der gewählten Likert-Technik mußte zunächst ein möglichst umfangreicher Item-Katalog erstellt werden, um diesen dann an eine Analysenstichprobe zu verteilen. Zur Sammlung von Äußerungen (Statements), die in Bezug zur Selbständigkeit eines zu erziehenden Kindes stehen, wurden drei Quellen benutzt:

a) Feldbeobachtungen: Bei Besuchen zahlreicher Elternabende in Kindergärten und Eltern-Initiativ-Gruppen wurden Meinungen und Einstellungsäußerungen der diskutierenden Eltern schriftlich festgehalten. Zudem fanden sich auch einige Eltern dazu bereit, in speziell vereinbarten Einzelgesprächen ihre Ansichten zu einer selbständigkeitsfördernden bzw. -hemmenden Erziehung darzulegen. Auch viele Gespräche mit Kindergärtnerinnen gaben wichtige Anregungen. Daneben boten die im Rahmen anderer Teilerhebungen durchgeführten Kinder- und Erzieherbeobachtungen (SCHENK u. UNGELENK 1974, NICKEL u.a. 1975, SCHMIDT-DENTER 1977, SCHENK 1977) eine hervorragende Gelegenheit, auch Einblicke in das konkrete diesbezügliche Erziehverhalten zu gewinnen.

b) Vorliegende Literatur: Literatur, die sich insbesondere mit Zielsetzungen in der Kindererziehung auseinandersetzt, wurde auf relevante Aussagen für die vorliegende Fragestellung hin untersucht¹⁾. Entsprechend wurden Erfahrungsberichte aus Kinderläden gesichtet, und die darin zum Ausdruck gebrachten Einstellungen zur Selbständigkeitserziehung wurden thesenartig zusammengefaßt²⁾. Zusätzlich wurden Artikel verschiedener Massenpublikationsorgane unter diesem Gesichtspunkt kritisch gesichtet³⁾.

1) U.a. BATH 1974, BOTT 1971, DERMITZEL 1969, FARSON 1975, FEND 1971, GAMM 1970, GIESECKE 1973, HEILAND 1971, HENTIG 1968, HÖNISCH 1969, HOLTSTIEGE 1974, KERSTIENS 1974, KLAFKI 1970, MOLLENHAUER 1969, SCHIECK 1975, SCHLUMBOHM 1973, SEIFERT 1969.

2) U.a. Autorenkollektiv an der FU Berlin 1971, Kommune 2 1969, Informationsdienst des Apo-Kinderladens Nürnberg 1969, Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlins 1969, Zentralrat der Hamburger Kinderläden 1969.

3) U.a. aus den Magazinen SPIEGEL und STERN sowie verschiedenen Tageszeitungen.

c) Vorliegende Fragebogen: Als Teile eines multivariaten Ansatzes zur Erfassung des Erziehverhaltens sind in den letzten Jahren von der Erziehungsstilforschung etliche Fragebogen vorgestellt worden. Aus den vorliegenden Fragebogen konnte der Verfasser Statements entnehmen und diese, leicht umformuliert, in den eigenen Item-Katalog einordnen (LITTMANN u. KASIELKE 1970, DAVIS u. VIERNSTEIN 1972, GRAUDENZ 1974, SCHNEEWIND 1975 sowie SCHÄFER u. BELL 1958 mit dem von ga STAPF übersetzte PARI). Die Fragebogen von HERRMANN u.a. (1968) und STAPF u.a. (1972), die durch Kinder wahrgenommenes Erziehungsverhalten erfragen, enthielten gleichfalls Anregungen; ebenso auch Persönlichkeitsfragebogen wie das Freiburger Persönlichkeits-Inventar-FPI von FAHRENBERG und SELG (1970), der Fragebogen von BRENGELMANN (1960), der Fragebogen zur Erfassung direktiver Einstellungen-FDE von BASTINE (1971) und das EYSENCK-Persönlichkeits-Inventar-EPI von EGGERT (1974). Schließlich lieferten auch die Kindergarten-Forschungen von A.-M. TAUSCH (1968, 1970) wichtige Hinweise für die Erstellung des Item-pools. Zur Aufstellung der vorläufigen Itemsammlung wurde das auf die beschriebene Weise zusammengetragene Material nach den für die Testkonstruktion gültigen Regeln (vgl. CRONBACH 1946, EDWARDS 1969, FRIEDRICHS 1973, SCHMIDT u.a. 1975, SEARS u.a. 1957) eingehend überarbeitet.

2. Expertenrating und Erstellung der Fragebogen-Vorform

Eine Validierungsmöglichkeit für Einstellungsfragebogen besteht bekanntlich in erster Linie in einer inhaltlichen Validierung, und "inhaltliche Validität wird einem Test in der Regel durch ein Rating von Experten zugebilligt" (LIENERT 1969, S. 17). Dem folgend wurde der auf die zuvor

beschriebene Weise erstellte und 193 Items/Statements umfassende Itemkatalog 10 Experten¹⁾ mit der Bitte vorgelegt, für jedes zu entscheiden (s. Anhang S. 1 - 3):

- ob es überhaupt Selbstständigkeitsförderung mißt (Frage nach der Validität),
- ob es möglicherweise von jedem bzw. keinem bejaht werden kann (Frage nach der Schwierigkeit),
- ob es zweideutig formuliert ist, d.h. ob Versuchspersonen mit gleicher Einstellung u.U. je nach Auslegung zu unterschiedlichen Beantwortungen kommen können (Frage nach der Trennschärfe),
- ob eine Bejahung des Items für oder gegen Selbstständigkeitsförderung spricht (Frage nach der Bewertungsrichtung) und
- zu welchem der vom Verfasser definierten vier Aspekte der Selbstständigkeitsförderung (s. Anhang S. 4-8) das Item am ehesten gehört (Frage nach dem repräsentierten Bereich).

Daneben war den Experten die Möglichkeit zur Formulierung weiterer, ihnen wichtig erscheinender Anmerkungen oder zusätzlicher Items gegeben.

Das Studium der vorliegenden Literatur über Einstellungen (vgl. Kap. A im 1. Teil) sowie der Ergebnisse der Dimensionsforschung und faktorenanalytischer Untersuchungen aus dem Erziehungsbereich führte zu a-priori-Formulierungen möglicher Faktoren/Dimensionen der Selbständigkeit. Entsprechend der üblichen Dreigliederung einer Einstellung in einen kognitiven, einen emotionalen sowie einen Verhaltensaspekt wurden 3 Kategorien der Selbständigkeiterziehung postuliert (vgl. Anhang S. 4-8): Kategorie 1 enthält eher rationale Argumente für Kontrolle bzw. Autonomie-Gewähren; Kategorie 2

1) Das Experten-Team setzte sich zusammen aus 3 Diplom-Psychologen, 1 Diplom-Soziologin, 2 Lehrerinnen, 3 Diplomandinnen der Psychologie bzw. Pädagogik, 1 Sozialpädagogin.

umfaßt Äußerungen, die eine gefühlsmäßige Bejahung, ein Ernstnehmen, Akzeptieren und eine emotionale Beschäftigung mit dem Kind bzw. das Gegenteil zum Ausdruck brachten; in der 3. Kategorie werden einengende Erwartungshaltung bzw. tolerante Einstellungen formuliert. Neuere Untersuchungen zu den Dimensionen des Erziehverhaltens haben auf einen möglicherweise eigenständigen Faktor "nichtlenkende anregende Aktivität" (NICKEL 1974, S. 39) hingewiesen, der aus plausiblen Gründen gerade für den Bereich der Selbstständigkeitsförderung von besonderem Gewicht sein könnte. Daher wurden in einer zusätzlichen 4. Kategorie Items zu diesem Komplex benannt.

Bei der Auswertung des Expertenratings wurde in folgender Weise verfahren:

- Hinsichtlich der Bewertung der inhaltlichen Validität eines Items wurden die "etwas"- und "nein"-Antworten zusammengefaßt. Items mit weniger als 7 eindeutigen "Ja"-Antworten wurden ersatzlos gestrichen.
- Bei der Frage nach der Item-Schwierigkeit wurden die als zu eindeutig eingeschätzten Items nur dann umformuliert oder gestrichen, wenn gleichzeitig ihre Bewertungsrichtung einheitlich angegeben worden war¹⁾.
- Bezogen auf die eingeschätzte Bewertungsrichtung wurde jedes Item neu formuliert oder aber ganz gestrichen, bei dem 20 oder mehr Prozent der Antworten eine den übrigen Antworten entgegengesetzte Polung des Items ausdrückten. Ebenso wurde verfahren, wenn bei einem Item "ja"-Antworten auf die Frage nach der Zweideutigkeit auftauchten²⁾.

1) Als Begründung dient folgende Überlegung: Wenn einige Experten der Meinung sind, daß ein bestimmtes Item von selbstständigkeits-fördernden Eltern bejaht werde, und andere Experten eine Verneinung erwarten, so kann das betreffende Item nicht allgemein zu "leicht" bzw. zu "schwer" sein.

2) In der Regel korrelierten beide Komplikationen, doch konnte in diesen Fällen die Ursache meist aus der Verteilung der Einstufungen zu den vier vorgegebenen Kategorien erkannt und daraufhin beseitigt werden. Ein Beispiel: Wurde ein Item bezüglich der Kategorie Liebe/Feindseligkeit von eini-

- In einem letzten Schritt wurde ausgezählt, in welche der vier Kategorien zur Selbstständigkeitsförderung die meisten Antworten fielen. Diesem Teil der Expertenbeurteilung wurde nur eine untergeordnete Rolle bei der Itemauswahl beigemessen, da eine empirische Überprüfung der Dimensionen durch die Faktorenanalyse geplant war. Andererseits trug dieses Kriterium mit dazu bei, daß die verschiedenen Bereiche in etwa gleich stark vertreten waren.

Einige Experten hatten die Möglichkeit zur Begründung ihres Ankreuzverhaltens wahrgenommen und sich außerdem zu weiterer Mitarbeit in Form mündlicher Befragungen bereiterklärt, so daß schließlich alle verbliebenen 99 Items so formuliert waren, daß sie von den meisten Befragten weder als zweideutig noch als extrem schwierig angesehen wurden. Die so erstellte Fragebogen-Vorform setzte sich aus 41 positiv gepolten und 58 negativ gepolten Items zusammen (Anhang S.33ff). Von diesen 99 Items waren 26 der ersten Kategorie zugeordnet worden, 25 der zweiten, 29 der dritten und 20 der vierten.

Kategorie 1 (Autonomie vs. Kontrolle) sollte erfassen, ob die Eltern kontrollierend eingreifen, das Kind von der Realität abschirmen oder ob sie es Erfahrungen machen lassen, ihm seine Freiheit und Eigensphäre belassen. Mit den Items der Kategorie 2 (Liebe vs. Feindseligkeit) sollten Echtheit und Durchschaubarkeit des Elternverhaltens gemessen werden; sie drückten entweder elterliche Ablehnung, Distanz aus oder aber Vorbildsein, Teilnehmenlassen, sich mit dem Kind auseinanderzusetzen. Mit den Items der Kategorie 3 (Gelassenheit vs. Erwartung) sollte geprüft werden, ob die Erziehung an äußeren Normen orientiert ist (auch starke Leistungsorientierung) oder ob den Kindern ein eigener Weg zugestanden wird. In Kategorie 4 (Engagement vs. Gleichgültigkeit) schließlich sind Forderungen an den Erwachsenen enthalten, die Voraussetzungen für eine optimale Entwicklung des Kindes zu schaffen bzw. Ausreden des Erziehers, sich nicht um das Kind kümmern zu müssen, da das Kind ja selbständig werden solle oder Erziehung sowieso nur Einschränkung bedeuten könne (laissez-faire Verhalten).

gen Experten als selbstständigkeitsfördernd beurteilt, von anderen in der Kategorie Autonomie/Kontrolle als selbstständigkeitshemmend, so deutete das darauf hin, daß das Item die Tendenz zum "overprotecting behavior" aufwies. Bei der Umformulierung des Items mußte folglich entweder darauf geachtet werden, daß eine Verneinung des Items nicht gleichzeitig weniger Liebe zum Kind bedeutete bzw. daß eine Zustimmung zu dem Item nichts mit Kontrolle zu tun hatte.

Zwölf Items der Fragebogen-Vorform waren in der Ich-Form abgefaßt (z.B. "Ich möchte gern, daß mein Kind einen guten Eindruck macht"), die anderen waren allgemein formuliert. Daneben enthielten manche Items Soll-Forderungen an Eltern (z.B. "Eltern sollten darauf achten, daß ..."), Wertungen von Elternverhalten (z.B. "Man überfordert Kinder, wenn man ...") oder brachten eine Ansicht über die kindliche Wesensart zum Ausdruck (z.B.: "Kinder lernen wenig aus ihren Fehlern"), wieder andere waren als Projektionsitems gedacht (z.B.: "Kinder sind so strapaziös, daß es verständlich ist, wenn Eltern sich öfter von ihrem Kind zurückziehen"). Es wurde darauf geachtet, die Anzahl der Items mit diesen unterschiedlichen Aspekten annähernd gleich zu halten, um den Einfluß der Formulierung auf das Antwortverhalten nicht mit dem Einstellungsgrad zu vermengen. Die Reihenfolge der Items wurde nach dem Zufalls-Prinzip festgelegt. Zur Erfassung des Grades der Zustimmung wurde ein vierstufiger Antwortmodus gewählt¹⁾.

-
- 1) Gründe für die Wahl eines 4-stufigen Antwortmodus: (1) Eine Vermehrung der Zustimmungsgade führt meist nur scheinbar zu einer größeren Meßgenauigkeit, da die Versuchsperson nur zu ipsativen Urteilen fähig ist. ("Ipsativ" meint hier, daß die Versuchsperson ihre Einstellung zu einem Item mit ihren eigenen Einstellungen zu anderen Items vergleicht. Sie fällt ihr Urteil, indem sie sich fragt, welchem Item sie eher zustimmen kann. Ein "normatives" Urteil würde verlangen, daß sie sich mit anderen Versuchspersonen vergleicht und sich fragt, ob sie am Durchschnitt der Stichprobe gemessen eine überdurchschnittlich positive (negative) Einstellung zu dem Item besitzt.) Eine Erweiterung der Antwortstufen erhöht zugleich die Gefahr der Fehlinterpretation, es mit einer Intervallskala zu tun zu haben, und verwirrt bzw. überfordert die Versuchspersonen in aller Regel. (2) Eine ungerade Zahl von Antwortmöglichkeiten läßt die schwer interpretierbare Mittelkategorie ("?", "weiß nicht") entstehen, von der BRENGELMANN meint: "Häufige ?-Antworten invalidieren den Test" (1960, S. 304). Der Auswerter weiß dann nicht, ob die Versuchsperson das Item nicht verstanden hat, ob sie tatsächlich eine neutrale Meinung oder keine Meinung dazu hat. (3) Die Entscheidungsmöglichkeit zwischen 4 Abstufungen kommt Probanden, die zu einem Statement keine extreme Meinung haben oder aber extreme Festlegungen meiden, stärker entgegen als ein 2-stufiger Modus. (4) Schließlich hat sich die Vorgabe von 4 Kategorien bereits bei ähnlichen Einstellungsmessungen bewährt (SCHÄFER u. BELL 1958, SCHNEEWIND 1975).

3. Erprobung und Analyse der Fragebogen-Vorform

3.1 Stichprobe und Durchführung

Für die Voruntersuchung mußten solche Kindergärten und Eltern-Kind-Gruppen (in etwa gleicher Anzahl) ausfindig gemacht werden, die nicht zur Untersuchungsstichprobe des übrigen Forschungsprojektes und damit zur Stichprobe für die spätere Hauptuntersuchung zählten. Das Jugendamt der Stadt Düsseldorf stellte eine Adressenliste solcher kommunaler Kindergärten zur Verfügung, die ihr Einverständnis zur Untersuchung in der betreffenden Einrichtung gegeben hatten. Dadurch wurde allerdings eine nicht zu beeinflussen- de Auswahl getroffen. Um auch konfessionelle Kindergärten einzubeziehen, wurden Adressen nach Zufall aus dem Telefonbuch herausgesucht. Nach telefonischer oder persönlicher Vorsprache konnten den Leiterinnen von 15 Kindergärten die Fragebogen zum Verteilen an die Eltern übergeben werden. In jedem der 540 Kuverts für die Eltern befand sich neben den Fragebögen¹⁾, der Instruktion und dem Rückantwortkuvert noch ein kurzes Begleitschreiben, in dem die bisherigen Untersuchungsschritte des Projekts vorgestellt wurden.

Um eine entsprechende Anzahl von Eltern-Initiativ-Gruppen zu erreichen, wurde über den Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (DPWV) Verbindung zu derartigen Einrichtungen in Aachen, Dortmund und Münster aufgenommen²⁾. In einem Anschreiben (s. Anhang S.23 f) wurden die Vorsitzenden informiert und um Mitteilung gebeten, wieviele Eltern ihrer Grup-

1) Es handelte sich dabei neben dem Fragebogen zur Selbständigkeitserziehung noch um den zur Konflikterziehung (vgl. Kap. II) und einen Fragebogen mit Angaben zur Person (s. Anhang S. 30).

2) Die Düsseldorfer Gruppen waren wegen ihrer Einbeziehung in andere Vorhaben des Forschungsprojektes bzw. ihrer geplanten Beteiligung an der Hauptuntersuchung nicht für diese Voruntersuchung geeignet.

pe zu einer Mitarbeit bereit seien. Nach dieser Vorklärung konnten Fragebogen für 315 Eltern in 16 Eltern-Kind-Gruppen verschickt werden¹⁾.

3.2 Statistische Analyse

3.2.1 Deskriptive Verfahren zur Beschreibung der Stichprobe, der Eigenschaften der Items, der Subskalen sowie der vorläufigen Gesamtskala

Um einen ersten Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe sowie über die Verteilung der Antworten zu erhalten, wurde eine Auszählung sämtlicher Rohdaten vorgenommen. Zuvor jedoch war eine Zuordnung der individuellen Berufsangaben zu einer überschaubaren Anzahl von Kategorien notwendig, wobei eine Anlehnung an das Einteilungssystem von MOORE und KLEINING (1960) erfolgte. So wurde der Oberschicht (Inhaber großer Unternehmen, Prestigeberufe in Politik, Wirtschaft und Finanzwesen) die Kategorie 1 erteilt; Berufe der oberen Mittelschicht (wie Professor, Facharzt, leitender Angestellter) wurden in Kategorie 2 eingestuft; Kategorie 3 umfaßte das Gros der Akademiker, Lehrer, Ingenieure etc.; der Großteil der Angestellten (MTA, Vertreter, Sekretärin, kaufmännischer Angestellter, aber auch Handwerkmeister u.a.) fiel in Kategorie 4; in Kategorie 5 waren Handwerksgesellen, Lehrlinge oder Berufe wie z.B. Verkäuferin, Pfleger, Kellner, Industrie-Arbeiter, Schweißer, Gießer, Dreher); Berufe, die harte körperliche Arbeit im Freien verlangten (wie Straßen- und Hafenarbeiter oder Holzfäller) wurden in Kategorie 6 untergebracht; Kategorie 7 enthielt die "sozial geächteten"

1) Die ungleich hohe Verteilung an die Kindergärten und Kinderläden (540 bzw. 315) ist durch die vorausgegangene Einzelzusage der Kinderladen-Eltern gerechtfertigt.

Berufe (wie Toilettenfrau, Hilfs- und Saisonarbeiter, Kanalreiniger etc.); Kategorie 8 war für Hausfrauen reserviert.

Um Interaktionen zwischen verschiedenen demographischen Daten aufzudecken, war es notwendig, zwei- und dreidimensionale Häufigkeitsverteilungen zu erstellen. Mit der χ^2 -Methode (CLAUSS u. EBNER 1971, S. 229 f.) sollte überprüft werden, ob die Altersgruppen, die Geschlechter, der Sozialstatus, die Ausübung der Berufstätigkeit, die Kinderzahl, das politische Interesse und Engagement in den untersuchten Kindergärten und Kinderläden in etwa gleich häufig vorkommen.

Da die Items zwischen verschiedenen Probandengruppen unterscheiden sollten, interessierten vor allem ihre Werte hinsichtlich Schwierigkeit und Trennschärfe. Daher wurden für jedes Item die Mittelwerte in bezug auf die durch die Faktorenanalyse sich ergebende Subskala als Maß für die Schwierigkeit und die Trennschärfe berechnet (vgl. LIENERT 1969, S. 112-115). Ferner wurde der Gruppenmittelwert für Subpopulationen bezüglich Geschlecht, Alter, Einrichtungsart, Status, Kinderzahl berechnet. Die Mittelwertsunterschiede zwischen jeweils zwei Gruppen wurden mittels des U-Tests auf ihre Signifikanz hin überprüft (vgl. CLAUSS u. EBNER 1971, S. 211). Auch dieser Wert gab Aufschluß über die Differenzierungsfähigkeit der Items.

Von einer guten Subskala wird erwartet, daß sie in sich relativ homogen ist, sich von den anderen Subskalen jedoch unterscheidet. Sie soll also einerseits die Vielzahl der Items zu überschaubaren Einheiten zusammenfassen und andererseits zwischen verschiedenen Bereichen differenzieren. Zur Überprüfung des inneren Zusammenhangs jeder Skala wurden neben

dem CRONBACH-Alpha-Maß zur Prüfung der inneren Konsistenz¹⁾ die Reliabilitätskoeffizienten nach SPEARMAN-BROWN, FLANAGRAN und KRISTOF bestimmt (vgl. LIENERT 1969, S. 220-225). Die Korrelationsmatrix mit den Skalen aus Spalten und den Items als Zeilen sollte darüber Aufschluß geben, wie stark die Items einer Skala sich von den Items anderer Skalen unterscheiden. Es wurde sodann die Korrelation jeder Skala mit jeder anderen Skala und mit dem Gesamtfragebogen ermittelt, um beurteilen zu können, inwieweit die Skalen ähnliches messen und wie stark das Ergebnis in einer Skala mit dem Gesamtergebnis korreliert.

In Abhebung von der inneren Konsistenz, die die Präzision des Meßinstruments zum Ausdruck bringt und zeigt, wie stark der (Unter)-Test in seinen verschiedenen Teilen das Gleiche mißt bzw. wie groß der Anteil des Meßinstruments an der Fehlervarianz ist, versteht man unter Homogenität die Einheitlichkeit der zu messenden psychischen Funktion (LIENERT 1969, S. 251). Durch eine Faktorenanalyse kann man erfahren, welche Aussagen in der Realität zusammenhängen und einen einheitlichen Komplex darstellen. Die Höhe der Faktorenladungen ist dabei das Maß für die Homogenität. Homogene Bereiche können nur bei hinreichender Präzision des Meßinstruments (Konsistenz) empirisch ermittelt werden. Umgekehrt bewirkt eine einheitliche Faktorenstruktur auch eine Erhöhung des inneren Zusammenhangs des Tests. In enger Verbindung dazu steht die Eindimensionalität, die in der vorliegenden Arbeit mit dem GUTTMANSchen Skalogrammanalyse (vgl. EDWARDS 1957, S. 173 f.) überprüft wurde. Sie liefert ein Maß dafür, inwieweit man von dem höheren Testwert eines Probanden auf eine stärkere Ausprägung der zugrundeliegenden Eigenschaft schließen kann.

1) Entspricht der "instrumentalen Reliabilität" bei LIENERT (1969, S. 234).

Zur Überprüfung der Normalverteilung der Stichprobe bezüglich der Einstellung zu dem Untersuchungsobjekt wurden Mittelwert, Streuung, Schiefe und Exzesse für den Gesamt-Fragebogen wie für seine Einzelskalen berechnet (vgl. LIENERT 1969, S. 172).

3.2.2. Itemselektion

In der vorliegenden Arbeit wurden verschiedene Kriterien an die Items angelegt, die zum Teil unterschiedliche Schritte erforderlich machten. So war z.B. die Selektion aufgrund der Trennschärfe allein unzureichend: Hätte man nur Items mit hohen Trennschärfekoeffizienten für die Endform ausgewählt, wären Items mit hoher bzw. niedriger Schwierigkeit herausgefallen. Es erschien jedoch nicht sinnvoll, nur Items mittlerer Schwierigkeit in einem Fragebogen zu verwenden, der in so unterschiedlichen Populationen wie Kindergärten und Kinderläden, verschiedenen Altersstufen und Schichtgruppen noch differenzieren soll. Mit einem Einstellungsfragebogen will man gerade unterschiedliche Ausprägungsgrade eines positiven bzw. negativen Gefühls bezüglich eines bestimmten Objektes (hier der Selbständigkeit des Kindes) erfassen, will also möglichst auch noch in den beiden Extrembereichen Unterscheidungen vornehmen können. Nach LIENERT (1969, S. 138) sollten die Schwierigkeitsindizes über den ganzen Bereich streuen. Andererseits hat ein hoher Trennschärfekoeffizient r_{it} , den man bei mittlerer Aufgabenschwierigkeit erhält, einen hohen Reliabilitätskoeffizienten $r_{it} \times s_i$ zur Folge, der seinerseits wieder den Validitätskoeffizienten der Items steigen läßt. Es war hier also ein Abwägen zwischen zwei Extremen, die beide allein nicht den Anforderungen gerecht wurden, notwendig.

Ähnliche Probleme ergaben sich bei der Entscheidung Homogenität versus Heterogenität des Tests. Homogene Tests liefern hohe Interkorrelationen und hohe Trennschärfekoeffizienten (innere Konsistenz). Sie erhöhen also die Dif-

ferenzierungsfähigkeit des Tests. Unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, die ja - wie oben dargelegt - ebenfalls anzustreben sind, bewirken eine Herabsetzung der Homogenität. Außerdem konnte bei der Faktorenanalyse (vgl. Kap. 4c) festgestellt werden, daß die Eliminierung von Items mit niedrigen Ladungen - im Sinne der Homogenitätsverbesserung - eine starke inhaltliche Reduktion zur Folge gehabt hätte. Im Extremfall besteht ein homogener Test nur aus gleichlautenden Items¹⁾. LIENERT meint daher auch, daß "heterogene Tests mit praktischen Validitätskriterien oft höher korrelieren als homogene Tests" (1969, S.236). Auch hier galt es zwischen zwei Forderungen, die zum Teil sich widersprechende Entscheidungen verlangten, abzuwägen.

Ein weiteres Problem ergab sich bei der Normalitätsprüfung der Rohwerteverteilung. Ein guter Test sollte - nach allgemeiner Übereinkunft - eine Rohwerteverteilung entsprechend der Gauß'schen Normalitätskurve liefern. An den zu konstruierenden Test wurde jedoch die Forderung gestellt, in recht unterschiedlichen Populationen - wie z.B. Kindergärten/Kinderläden -, von denen erwartet wurde, daß die Mittelwerte sich signifikant unterscheiden, noch Differenzierungen zu treffen. LIENERT (1969, S.177) meint dazu: "Besteht die Stichprobe aus Untergruppen von Pbn, die sich hinsichtlich des untersuchten Persönlichkeitsmerkmals erheblich voneinander unterscheiden, so muß man mit anormalen Verteilungsformen rechnen." Hätte man die Items allein nach der Verteilungskurve eliminiert, wäre das Meßinstrument seiner ursprünglichen Aufgabe, zwischen unterschiedlichen Populationen zu unterscheiden, nicht mehr gerecht geworden. An einen Test, der für Gruppenvergleiche konzipiert ist, müssen andere Anforderungen gestellt werden als an einen Test, der in der Individualdiagnostik eingesetzt werden soll. Auch hier galt es, Kompromisse zu schließen.

1) Eine homogene Skala im GUTTMAN'schen Sinne sollte nicht mehr als 10 Items umfassen, die alle mehr oder weniger, allerdings in unterschiedlicher Intensität, das gleiche messen (EDWARDS 1957).

Um Unregelmäßigkeiten der Verteilungskurve ¹⁾, die auf mangelnde Testkonstruktion zurückzuführen waren, erkennen zu können, war eine Anordnung der 99 Items nach dem Grad ihrer Schwierigkeit notwendig.

Bezüglich der vier vorgegebenen Antwortalternativen war von vornherein keine Normalverteilung - etwa in dem Sinne, daß die beiden abschwächenden Mittelkategorien wesentlich häufiger angekreuzt werden als die beiden Extremkategorien - erwartet worden, da die Aufspaltung der Zustimmung bzw. Ablehnung in eine klare und eine abschwächende Form in erster Linie aus psychologischen Erwägungen vorgenommen wurde (s. Kap. 3). Dennoch konnte man von einem Item, bei dem die beiden Ablehnungskategorien zusammen nur von 5% der Befragten angekreuzt worden waren, sagen, daß es nicht gut zwischen unterschiedlichen Populationen trennt. Nach LIENERT (1969, S.143) sollten "Aufgaben außerhalb des Schwierigkeitsbereiches von $95 > p > 5$... nach Möglichkeit nicht in die Testendform aufgenommen werden". In der vorliegenden Arbeit wurden sämtliche Items - im ersten Selektionsschritt - eliminiert, die von weniger als 10% bzw. mehr als 90% der Befragten abgelehnt worden waren.

Bimodalität sollte kein Grund zur Itemselektion sein, da eine solche Verteilungsform häufig bei Populationen, die sich aus zwei mittelwert-divergenten Subpopulationen zusammensetzen, beobachtet wird. Eine Rechts- (oder Links-) Asymmetrie, die in übersteigerter Form zu einem Abbruch des Kurvenauslaufs nach rechts (links)

¹⁾ LIENERT (1969, S.176) führt drei Gründe für eine anormale Rohwerteverteilung an:

- a) Die Stichprobe kann heterogen sein,
- b) der Test kann mangelhaft konstruiert sein und
- c) das untersuchte Persönlichkeitsmerkmal kann anormal verteilt sein.

führen kann, sollte dagegen ein Grund zur Itemselektion sein, da sie ein Zeichen dafür ist, daß der Test insgesamt zu leicht ist (zu schwer) oder - anders ausgedrückt - die mittlere Aufgabenschwierigkeit zu gering (zu hoch) ist¹⁾. U-förmige Verteilungen findet man bei Einstellungsfragebogen, die besonders aktuelle Fragen behandeln, wenn sich auf diesem Gebiet eine Tendenz zur Extremisierung bemerkbar macht. Da sie eher für eine anormale Verteilung des zugrundeliegenden Persönlichkeitsmerkmals sprechen, sollten sie ebenfalls kein Selektionsgrund sein.

3.2.3. Faktorenanalyse

Die Faktorenanalyse diene zweierlei Funktionen, die jedoch weder in der praktischen Durchführung noch in der Darstellung der Befunde getrennt werden konnten bzw. können. Sie sollte einmal helfen, unbrauchbare Items auszusondern, und zum anderen Aufschlüsse über den zu untersuchenden Bereich liefern und damit zu einem ersten Schritt zur faktoriellen Validität beitragen. Die erste Aufgabe stellte an das Untersuchungsmaterial Fragen wie: Welche Items lassen sich klar einem Faktor zuordnen, haben also konstant über mehrere Lösungen hinweg sowohl hohe Ladungen auf einem Faktor als auch einen hohen Anteil an der Gesamtkommunalität und tragen somit zu einer Erhöhung der Trennschärfe bei? Die zweite Fragestellung dagegen beschäftigt sich mit dem Bereich, der durch die Items erfaßt werden sollte: Lassen sich hier voneinander unabhängige Dimensionen unterscheiden oder ist eine eindimensionale Skala dem Untersuchungsbereich eher angemessen? Um wieviele Dimensionen handelt es sich, ab wann bedeutet die Extraktion eines weiteren Faktors le-

¹⁾ Inhaltlich ließe sich das auch so formulieren: Durch diese Items wird eine Ja- (Nein-) Sage-Tendenz hervorgerufen - oder: Der Inhalt der Aussage ist so trivial, daß jeder zustimmt (ablehnt).

diglich eine Verkomplizierung oder Abspaltung von spezifischen Einzelaspekten? Sind die Dimensionen unipolar oder bipolar zu verstehen?

Daß diese Entscheidungen nicht unabhängig voneinander getroffen werden konnten, wird klar, wenn man bedenkt, daß auch "unbrauchbare" Items im Sinne der ersten Fragestellung einen Aufschluß über das zu untersuchende Feld liefern, z.B. indem sie verdeutlichen, welche Faktoren enger zusammengehören (durch Items mit nennenswerten Ladungen auf mehr als einem Faktor) oder indem sie zeigen, welcher Bereich durch den Itempool zu wenig erfaßt wurde (bei Items, die kaum mit anderen korrelieren). Andererseits waren Entscheidungen bezüglich der zweiten Fragestellung notwendig, um eine sinnvolle Itemauswahl zu garantieren. Die Itemselektion sollte ferner unter dem Gesichtspunkt vorgenommen werden, daß die Items der verschiedenen Skalen in etwa gleich stark vertreten sind.

Um die Voraussetzungen für die Anwendung einer Faktorenanalyse zu überprüfen, wurde zunächst eine Verteilungsprüfung derjenigen 64 Items vorgenommen, die nach Elimination der extrem schwierigen Items verblieben waren. Die Faktorenanalyse wurde nach der von ÜBERLA (1968, S.93) empfohlenen Hauptachsenmethode (KELLEY 1947) mit iterativer Kommunalitätenschätzung durchgeführt. In die Hauptdiagonale der Korrelationsmatrix wurden dabei als Anfangsschätzung für die Kommunalitäten die Quadrate der multiplen Korrelationskoeffizienten eingelesen (vgl. ÜBERLA 1968, S.159). Anschließend wurde eine orthogonale Rotation nach dem Varimax-Kriterium von KAISER (1958) vorgenommen (vgl. ÜBERLA 1968, S.210; HARMANN 1960, S.301ff).

Bei der Auswertung der Ergebnisse war zunächst die Frage zu beantworten, ob es überhaupt sinnvoll ist, zwi-

schen verschiedenen Faktoren zu unterscheiden oder ob eventuell einer eindimensionalen Skala der Vorzug zu geben sei. Falls sich jedoch durch Vergleich der verschiedenen Rotationslösungen zeigen sollte, daß dadurch wichtige, inhaltlich andersartige Bereiche verschwinden würden, sollte ein relativ stark vertretener Hauptfaktor zugunsten von ihm divergierender Bereiche reduziert werden.

Da die Faktorenanalyse auf dem aufbaut, was als Ausgangsmaterial gewählt wird, kann ein übermäßig oft vertretener Hauptfaktor möglicherweise durch ein zu hohes Gewicht, das der Itempoolhersteller diesem Bereich beimißt, zustande kommen.

Bei der Entscheidung zwischen den verschiedenen Rotationslösungen wurden an die Faktoren zunächst folgende Grobkriterien angelegt¹⁾:

- a) Jeder Faktor sollte einen Eigenwert größer 1 aufweisen.
- b) Jeder Faktor sollte mindestens 5% der Gesamtvarianz aufklären.
- c) Die Faktoren sollten zusammen mindestens 25 - 30% der Gesamtvarianz aufklären.
- d) Der Varianzanteil an der Gesamtkommunalität sollte in etwa gleich stark auf alle Faktoren verteilt sein.

Lösungen, bei denen eine dieser Mindestforderungen nicht erfüllt war, schieden von vornherein aus. Im nächsten Schritt wurde der Scree-Test nach CATTELL und PAWLIK (vgl. FÜRNRATT 1969, S.68) durchgeführt sowie die Verteilung der $\frac{a^2}{h^2}$ - Werte studiert. Hierbei wurde die FÜRNRATT'sche Regel beachtet, daß die Einfachstruktur um so mehr gewährleistet ist, je höher die $\frac{a^2}{h^2}$ - Werte

¹⁾ Eine Übersicht über die Selektionskriterien findet sich bei ÜBERLA (1968, S.138).

auf die Klassen .50 - .60, .60 - .70, .70 - .80 etc. eine maximale Zweigipfligkeit aufweist (FÜRNRATT 1969, S.67). Wenn eine Lösung mit mehr Faktoren nicht wesentlich mehr Gesamtvarianz aufklärt, sollte die FÜRNRATT'sche Regel, "eher eine zu kleine als eine zu große Faktorenzahl zu akzeptieren" (S. 64), beachtet werden. Die Items sollten so ausgewählt werden, daß relativ homogene Aufgabengruppen entstehen, die als Untertests für eine Testbatterie angesehen werden können (LIENERT 1969, S.251). Dabei wurde darauf geachtet, daß die Subskalen gleich viele Items enthielten. Da eine Testverlängerung einen positiven Effekt auf die Reliabilität des Tests ausübt, sollten in jeder Skala mindestens 10 Items enthalten sein. Um die Homogenität und somit faktorielle Validität zu erhöhen, wurden nach Möglichkeit nur solche Items in die Endform aufgenommen, die auf dem entsprechenden Faktor eine Ladung von $a > .30$ aufwiesen und deren Anteil an der Gesamtkommunalität $\frac{a^2}{h^2} > .50$ war. Galt es zwischen 2 Items, die in etwa $\frac{a^2}{h^2}$ gleich hohe Ladungen auf einem Faktor hatten, zu entscheiden, wurde die Schwierigkeit als Kriterium herangezogen, im Zweifelsfall wurde also das Item der mittleren Schwierigkeit vorgezogen. Selbstverständlich wurden auch inhaltliche Kriterien berücksichtigt.

3.2.4. Vorläufige Hypothesentestung

Nach Abschluß der Selektionsverfahren sollte bereits an der Analysenstichprobe eine erste Hypothesentestung vorgenommen werden. Selbstverständlich können hieraus noch keine statistischen Schlußfolgerungen abgeleitet werden, da sich zu leicht systematische, vom Untersucher nicht bemerkte Fehlerquellen einschleichen können (vgl. LIENERT 1969, S. 53 u. 279). Es ist z.B. ein Unterschied, ob der Proband 99 oder nur 33 Items vorgelegt bekommt, ferner spielen Reihenfolge und Anordnung der

Items eine nicht zu unterschätzende Rolle. Da jedoch Hypothesen als um so gesicherter gelten können, je häufiger es gelungen ist, sie mit der Realität in Übereinstimmung zu bringen, bot diese erste Testung mit den neu erstellten Skalen die Möglichkeit, bereits gezieltere Vermutungen in bezug auf die Hauptuntersuchung aufzustellen.

Für die Berechnung der Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Daten wurden unterschiedliche Statistiken herangezogen. Handelte es sich um Daten auf dem Nominalskalenniveau, wurde der Chiquadrat-Koeffizient bestimmt. Eine Schwäche dieses Tests liegt jedoch darin, daß er nicht die Richtung des Unterschiedes berücksichtigt (vgl. SMITH 1962, S.125 u. 132). So kann es vorkommen, daß zwei von der Erwartung abweichende Zellbesetzungen, die jedoch in die entgegengesetzte Richtung weisen und daher zum Teil nicht sinnvoll zu interpretieren sind, ein signifikantes Chiquadrat entstehen lassen. Deshalb wurde, sobald das Datenniveau dies gestattete, entweder KENDALL's Tau oder der Gamma-Koeffizient errechnet, die beide auf Rangordnungen aufbauen.

Die Formel für den Gamma-Koeffizienten findet sich bei BLALOCK (1960, S.424). Ein Gammawert größer .20 weist auf einen bedeutsamen Zusammenhang hin. Der Tau-Koeffizient b wird bei gleicher Anzahl von Reihen und Spalten bestimmt, während bei ungleicher Anzahl von Reihen und Spalten der Tau-Koeffizient c ermittelt wird (vgl. SIEGEL 1956, S.216). Für den Fall des Auftretens von Ties (gleicher Rangplatz für mehrere Variablen), wird der Tau-Koeffizient über eine Korrekturformel errechnet.

In einigen Fällen wurde auch, wenn es sich bei den Variablen um eine größere Anzahl von Abstufungen handelte, der SPEARMAN'sche Rangkorrelationskoeffizient bestimmt. Seine Formel findet man ebenfalls bei SIEGEL (1956, S. 204). Während der Gamma-Koeffizient und der Tau-Koeffizient über die Anzahl der konkordanten¹⁾ und diskordanten²⁾ Paare ermittelt wird, geht in die Formel zur Bestimmung des Rangkorrelationskoeffizienten die Differenz zwischen dem Wert der i-ten Person auf der Variablen X und dem Wert der gleichen Person auf der Variablen Y ein. Der Tau-Koeffizient liefert bei gleichem Datenmaterial niedrigere Werte als der SPEARMAN'sche Rangkorrelationskoeffizient, die Verwerfung der Nullhypothese ist jedoch bei beiden Verfahren gleich stark.

1) Paare, bei denen der Rangplatzzunahme der ersten Variablen eine in die gleiche Richtung weisende Rangplatzänderung der zweiten Variablen entspricht.

2) Paare, bei denen die Rangordnung der zweiten Variablen in die entgegengesetzte Richtung der ersten Variablen weist.

3.3 Ergebnisse der Voruntersuchung zum SEF

3.3.1 Kennzeichnung der Stichprobe*

Von den 261 zurückerhaltenen Fragebögen stammten 80 aus Kinderläden und 181 aus Kindergärten, wobei 153 Fragebogen von Frauen und 96 von Männern ausgefüllt worden waren. Die verschiedenen Statusgruppen waren wie folgt vertreten:

Tabelle 1: Verteilung der Schichtzugehörigkeit

Statusgruppe	1	2	3	4	5	6	8
Anzahl	1	4	73	113	39	7	8

Die knappe Hälfte der Befragten übt den erlernten Beruf auch aus (45,8 %). 7,2 % der Befragten gaben an, mit ihrem (Ehe-) Partner nicht zusammenzuleben. Die Kinderzahl der Befragten wies einen Mittelwert von 1,7 auf.

Tabelle 2: Anzahl der eigenen Kinder

Kinderzahl	1	2	3	4	5
Anzahl der Vpn	117	102	23	7	3
Anzahl in %	46,5	40,5	9,1	2,8	1,2

Das Kind war nahezu gleich häufig ein Sohn wie eine Tochter. Das Kindergartenkind war für 66,7 % der Befragten das erste und für 23,8 % das zweite Kind. Das politische Interesse wies einen Mittelwert von 2,9 auf. Im Gegensatz dazu lag der Mittelwert des selbsteingeschätzten politischen Engagements lediglich bei 1,6. Im einzelnen wiesen dabei die jeweils vier Kategorien folgende Häufigkeiten auf:

* Weitergehende Einzelheiten zu den Ergebnissen der Voruntersuchung können den Tabellen im Anhang S. 51-53 entnommen werden.

Tabelle 3: Ausmaß des Interesses an politischen Ereignissen

	gar nicht	etwas	ziem- lich	stark
Anzahl der Vpn	11	75	99	67
Anzahl in %	4,4	29,8	39,3	29,6

Tabelle 4: Ausmaß des politischen Engagements

	gar nicht	etwas	ziem- lich	stark
Anzahl der Vpn	146	56	39	11
Anzahl in %	57,9	22,2	13,5	4,4

Die für Kindergärten und Eltern-Initiativ-Gruppen getrennt vorgenommene Häufigkeitsauszählung der Untersuchungsvariablen des Personalfragebogens mit anschließender Chiquadrat-Berechnung zeigte einen signifikanten Zusammenhang der Einrichtungsart mit dem Status, dem Alter und dem politischen Interesse (s. Tab.1-3 im Anhang). Die Kinderladen-Eltern gehörten durchschnittlich einer höheren Statusgruppe an, waren jünger und äußerten mehr Interesse an politischen Ereignissen. Kein über das Erwartungsmaß hinausgehender Zusammenhang mit der vorschulischen Erziehungsinstitution wurde für das Geschlecht der Vpn, das Ausüben der Berufstätigkeit, die Kinderzahl und das politische Engagement festgestellt.

3.3.2 Kennzeichnung der Items vor und nach erfolgter Selektion

Eine genaue Wiedergabe der absoluten und relativen Antworthäufigkeiten der vier möglichen Antwortalternativen, für jedes Item getrennt berechnet, befindet sich im Anhang (S.54ff). Tabelle 5 zeigt eine Zusammenfassung.

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung der 4 Antwortalternativen

Alternative	Ich stimme klar zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme klar nicht zu
Wahlen				
absolut	9.747	4.591	4.297	7.774
%	36,9	17,4	16,3	29,5

Die folgende Tabelle zeigt die Schwierigkeitsverteilung der Items, von der die geschilderten Selektionsverfahren (vgl. Kap. 3.2.2) ihren Ausgangspunkt nahmen. Eine genauere Zusammenstellung mit Angabe der einzelnen Itemnummern befindet sich im Anhang (s. Tab. 8 im Anhang).

Tabelle 6: Verteilung der 99 Items der Fragebogen-Vorform nach Schwierigkeitsstufen

Schwierigkeits- stufe	Anzahl der Items
0.30 - 0.40	6
0.40 - 0.50	7
0.50 - 0.60	6
0.60 - 0.70	4
0.70 - 0.80	8
0.80 - 0.90	10
0.90 - 1.00	27
Summe	99

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche, die zur Überprüfung der Differenzierungsfähigkeit der Items zwischen verschiedenen Subpopulationen durchgeführt wurden.

Tabelle 7: Verteilung der Items, die zwischen Teilstichproben differenzieren

Differenzierende Variable	Anzahl der Items, die einen signifikanten Mittelwertunterschied zeigten		
	1 %-Signifikanz	5 %-Signifikanz	Gesamt
Kindergarten/ Kinderladen	47	13	60
Geschlecht	3	11	14
Alter	9	15	24
Status	37	8	45
Berufstätigkeit	1	6	7
Kinderzahl	8	18	26

Zur ersten Kennzeichnung der Items nach erfolgter Selektion dient die nachfolgende Übersicht (Tabelle 8), die die Schwierigkeitsverteilung der 33 Items der Endform wiedergibt (vgl. Tab. 6, Verteilung vor der Selektion). Eine genauere Übersicht befindet sich im Anhang (S.60).

Tabelle 8: Verteilung der für die Fragebogen-Endform selektierten Items nach Schwierigkeitsstufen

Schwierigkeitsstufe	Anzahl der Items
0.10 - 0.20	5
0.20 - 0.30	4
0.30 - 0.40	3
0.40 - 0.50	6
0.50 - 0.60	6
0.60 - 0.70	4
0.70 - 0.80	4
0.80 - 0.90	1
Summe	33

Tabelle 9 zeigt Mittelwerte, Streuungen, Trennschärfen der 33 für die Endform gewählten Items. Da die Itemselektion aufgrund der Schwierigkeitsverteilung und der faktorenanalytischen Ergebnisse vorgenommen wurde, erfolgte die Trennschärfenbestimmung erst nach der Itemselektion, so daß keine entsprechende Vergleichstabelle mit den 99 Items der Fragebogen-Vorform vorliegt. Die genauere Darstellung der Korrelation jedes Items mit jeder Subskala kann Tabelle 11 im Anhang entnommen werden.

Tabelle 9: Statistische Kennwerte der für die SEF-Fragebogen-Endform selektierten Items

Skala	Item- Nummer	Mittelwert	Streuung	Trennschärfe
1	2	3,548	0,855	0,487
	3	2,728	1,075	0,535
	4	3,050	0,979	0,510
	6	3,303	0,953	0,600
	8	3,406	0,837	0,587
	10	3,100	0,946	0,628
	14	2,659	1,018	0,331
	16	2,977	1,100	0,547
	24	3,272	0,990	0,683
	30	2,732	1,127	0,584
2	31	3,402	0,924	0,635
	5	3,203	0,971	0,541
	12	2,801	1,174	0,559
	18	3,510	0,761	0,363
	19	3,314	0,867	0,618
	20	3,525	0,751	0,515
	21	3,073	0,986	0,124
	25	3,563	0,822	0,408
	26	3,525	0,800	0,542
	27	3,257	0,866	0,472
3	28	3,398	0,818	0,422
	33	3,418	0,811	0,356
	1	2,418	0,997	0,578
	7	2,383	1,050	0,585
	9	2,460	1,112	0,561
	11	2,157	1,003	0,398
	13	2,218	1,007	0,670
	15	2,582	1,064	0,433
	17	2,644	1,131	0,615
	22	2,387	1,017	0,634
	23	2,582	1,075	0,517
	29	2,203	1,010	0,521
	32	2,119	0,966	0,528

Für Skala 1 bewegen sich die Trennschärfekoeffizienten zwischen .331 und .683, die mittlere Trennschärfe liegt bei .557. In Skala 2 zeigt 1 Item trotz zufriedenstellender Ladung auf Faktor 2 nur eine Trennschärfe von .124; ansonsten liegen die Trennschärfen dieser Skala zwischen .356 und .618, die mittlere Trennschärfe beträgt .447. Bei Skala 3 streuen die Trennschärfen zwischen .398 und .670, die mittlere Trennschärfe ist hier .549.

Die Ergebnisse der Verteilungsprüfung für die drei Subskalen und den Gesamtfragebogen zeigt Tabelle 10, während in Tabelle 11 die Trennschärfen sowie die Interkorrelationen der Skalen wiedergegeben sind.

Tabelle 10: Deskriptive Statistiken der drei Subskalen sowie der Gesamtskala

Skala	Mittelwert	Streuung	Schiefe	Exzess
1	34,1762	5,6392	-5,4960 p = 0,0000	1,2624 p = 0,2043
2	36,5862	4,3158	-7,6968 p = 0,0000	9,5066 p = 0,0000
3	26,1532	6,2814	-0,8830 p = 0,6188	-2,1128 p = 0,0327
Gesamt- skala	96,9157	13,0782	-2,5564 p = 0,0104	-1,4000 p = 0,1581

Tabelle 11: Interkorrelation der Subskalen und deren Korrelation zum Gesamtpunktwert

Skala	1	2	3	Gesamtskala
1	1,0000	0,3594	0,6401	0,8573
2	0,3594	1,0000	0,3377	0,6472
3	0,6401	0,3377	1,0000	0,8678
Gesamt- skala	0,8573	0,6472	0,8678	1,0000

Tabelle 12 gibt sowohl den nach der CRONBACHschen Formel errechneten Konsistenzkoeffizienten, als auch die nach SPEARMAN-BROWN, KRISTOF und FLANAGRAN errechneten Schätzwerte für die Reliabilitätskoeffizienten der drei Subskalen und des Gesamtfragebogens wieder.

Tabelle 12: Konsistenz- und Reliabilitätsschätzwerte der Subskalen und der Gesamtskala

	Skala 1	Skala 2	Skala 3	Gesamt- skala
Interne Konsistenz (CRONBACH Alpha)	0,7299	0,5933	0,7681	0,8432
Reliabilitätskoeff. nach SPEARMAN-BROWN	0,748	0,648	0,770	0,8568
Reliabilitätskoeff. nach FLANAGRAN	0,746	0,648	0,754	0,8565
Reliabilitätskoeff. nach KRISTOF	0,748	0,651	0,756	0,8576

Die Überprüfung der Eindimensionalität mit der GUTTMANSchen Skalogrammanalyse erbrachte für die drei Subskalen die in Tabelle 13 aufgeführten Reproduzierbarkeitskoeffizienten.

Tabelle 13: Ergebnisse der Skalogrammanalyse

Skala	1	2	3
Reproduzierbar- keitskoeffizient	0,7955	0,8061	0,6915

3.3.3 Vergleich von Teilstichproben

Tabelle 14: Zusammenhang zwischen Einrichtungszugehörigkeit (Kindergarten und Eltern-Kind-Gruppe) und den 3 SEF-Subskalen

Skala	Gruppe	tau-Wert	Signifikanz
1	Kindergarten	-0,2083	0,0000
	E-K-G	-0,2001	0,0043
2	Kindergarten	-0,0996	0,0241
	E-K-G	-0,1463	0,0273
3	Kindergarten	-0,1958	0,0001
	E-K-G	-0,2145	0,0024

Tabelle 15: Zusammenhang zwischen Alter und den 3 Subskalen, getrennt nach Kindergärten und Eltern-Kind-Gruppen

Skala	Gruppe	tau-Wert	Signifikanz
1	Kindergarten	-0,0629	0,2012
	E-K-G	-0,0537	0,1403
2	Kindergarten	-0,0457	0,2715
	E-K-G	-0,0103	0,4177
3	Kindergarten	-0,1055	0,0802
	E-K-G	-0,1527	0,0011

Tabelle 16: Zusammenhang zwischen Statuszugehörigkeit und den 3 Subskalen

Skala	Status- gruppe	tau-Wert	Signifikanz	Gamma- Koeffizient
1	Kat. 3	-0,297	0,0001	-0,3258
	Kat. 4	-0,230	0,0001	-0,3586
	Kat. 5	-0,221	0,0209	-0,3925
2	Kat. 3	-0,182	0,0089	-0,1979
	Kat. 4	-0,311	0,0000	-0,4893
	Kat. 5	-0,087	0,2119	-0,1564
3	Kat. 3	-0,307	0,0000	-0,3257
	Kat. 4	-0,375	0,0000	-0,5761
	Kat. 5	-0,155	0,0763	-0,2719

3.3.4 Faktorenstruktur der SEF-Vorform

Die erste Faktorenanalyse, die nach Eliminierung der Items mit $.90 < p < .10$ durchgeführt wurde, lieferte für die ersten 13 Faktoren, die in Tabelle 17 aufgeführten Eigenwert-Differenzreihe. Der 14. Faktor wies bereits einen Eigenwert kleiner 1 auf.

Tabelle 17: Differenzenreihe der Eigenwerte

8,94	0,322	0,281	0,058	0,287	0,129	0,086
0,005	0,106	0,052	0,014	0,050		

Wieviel Prozent der Gesamtkommunalität und Gesamtvarianz nach erfolgter Varimax-Rotation durch die verschiedenen Lösungen erklärt wird, zeigt Tabelle 18. Genauere Angaben darüber, wie sich die Gesamtkommunalität und Gesamtvarianz dabei auf die einzelnen Faktoren verteilt, kann man im Anhang finden (Tab. 12).

Tabelle 18: Erklärte Varianzanteile bei den verschiedenen Rotationslösungen

Faktoren- Lösung	erklärter Anteil an der	
	Gesamtvarianz %	gemeinsamen Varianz %
2 Faktoren	21,54	
3 Faktoren	25,23	33,70
4 Faktoren	28,30	37,81
5 Faktoren	31,09	41,53
6 Faktoren	33,44	44,68

Zur Bestimmung der Faktorenzahl war auch die Anzahl der Items pro Faktor wichtig, deren a_{h2}^2 - Wert größer .50 war. Die Verteilung dieser Markierungswerte auf die einzelnen Faktoren bei den verschiedenen Lösungen zeigt Tabelle 19. Da die Items mit a_{h2}^2 .30 dann für diesen Faktor ausschieden, wenn das gleiche Item auf einem anderen Faktor eine Ladung a_{h2}^2 .50 oder a_{h2}^2 .60 aufwies, werden im folgenden nur die a_{h2}^2 - Werte wiedergegeben, die die Ladung des Items auf einem Faktor in bezug zu seiner Ladung auf allen Faktoren setzen. Eine genauere Übersicht, aus der die Höhe und die Verteilung der a_{h2}^2 - Werte innerhalb eines Faktors abgelesen werden kann, findet sich im Anhang (Tab.13).

Tabelle 19: Verteilung der Markierungswerte auf die Faktoren bei den verschiedenen Lösungen

Faktoren- Lösungen	Faktoren						Summe
	1	2	3	4	5	6	
2 Faktoren	51	13					64
3 Faktoren	25	12	20				57
4 Faktoren	17	10	13	11			51
5 Faktoren	13	6	8	4	9		40
6 Faktoren	12	6	3	8	4	4	37

Die vollständige Faktorenmatrix der 3-Faktoren-Lösung, die sich nach Anlegung der verschiedenen Prüfkriterien als die optimalste erwies (vgl. Kap. 4), ist im Anhang zu finden (s. Anhang Tab. 14). Mit den 33 für die SEF-Endform ausgewählten Items wurde eine zweite Faktorenanalyse durchgeführt, deren Ergebnisse die Tabelle 20 wiedergibt. Die 3 Faktoren klären mit einer Eigenwertsumme von 9,6 und einer Spur von 20,8 zusammen knapp 29 % der Gesamtvarianz auf. Der Anteil der durch die 3 Faktoren erklärten gemeinsamen Varianz beträgt 46 %.

Tabelle 20: Eigenwerte und erklärte Varianzanteile der
3 SEF-Faktoren nach erfolgter Itemselektion

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Summe
Eigenwert	4,0808	2,2466	3,2344	9,562
% der Gesamtkommunalität	42,6781	23,4955	33,8263	100
% der Gesamtvarianz	12,366	6,807	9,801	28,974

Tabelle 21: Auf Faktor 1 ladende Items, geordnet nach der
Höhe ihrer Ladung (Item-Nr. in Klammern)

Item	Ladung	Kommuna- lität
Da Kinder sehr empfindsam und sensibel sind, sollte man sie nicht zu früh mit der Realität konfrontieren (34)	0,6638	0,4633
Ich würde mein Kind nur belasten, wenn ich ihm etwas von meinen Gedanken und Gefühlen mitteilte (20)	0,5998	0,3838
Man überfordert Kinder, wenn man ihnen schon früh Verantwortung überträgt (13)	0,5899	0,3630
Viele Kinderfragen kann man schon deshalb nicht beantworten, weil die richtige Antwort das kindliche Verständnis überfordern würde (74)	0,5798	0,4821
Kinder im Vorschulalter sind prinzipiell noch nicht in der Lage, auf andere Rücksicht zu nehmen (90)	0,5729	0,3117
Kinder lernen wenig aus ihren Fehlern (30)	0,5552	0,3289
Eltern, die ihr Verhalten an den Bedürfnissen des Kindes orientieren, erziehen es damit zu egoistischem Verhalten (10)	0,4802	0,2949
Man sollte nicht mit Kindern herumtoben, denn sie werden sofort übermütig und kennen dann keine Grenzen mehr (6)	0,4617	0,2735
Durch Erklärungen der Eltern kann sich das Kind viele unnötige Erfahrungen sparen (89)	0,3909	0,3923
Auch ohne Beeinflussung lernt mein Kind früh genug selbst erkennen, wofür es sich einsetzen und wogegen es sich wehren sollte (45)	0,3812	0,2348
Kinder verlangen, daß man sich ständig mit ihnen beschäftigt, auch wenn man kaum zu etwas anderem kommt (52)	0,3626	0,2401

Tabelle 22: Auf Faktor 2 ladende Items, geordnet nach der Höhe ihrer Ladung (Item-Nr. in Klammern)

Item	Ladung	Kommuna- lität
Es ist wichtiger, daß mein Kind selbstbewußt ist, als daß es in der Schule gute Noten zeigt (61)	0,5883	0,3926
Es ist besser, wenn Eltern und Kinder sich mal gegenseitig anschreien, als daß einer seine Gefühle vor dem anderen verbirgt (76)	0,5442	0,3069
Kinder sollten vor ihren Eltern ruhig Geheimnisse haben dürfen (18)	0,3954	0,2699
Ein Kind sollte sich bei seinen Aufgaben eher zu viel als zu wenig zutrauen (77)	0,3883	0,2924
Eltern sollten sich bemühen, ihre Kinder im Spiel nicht zu unterbrechen, auch wenn sie gerade etwas anderes wichtiges mit dem Kind vorhaben (98)	0,3729	0,1466
Wenn ein Kind etwas basteln, malen oder bauen will, sollte man es nur dann mit Material und Ratschlägen dabei unterstützen, wenn es das wünscht (75)	0,3663	0,1545
Wenn ein Kind etwas macht, was nicht richtig ist, sollte man den Fehler auch bei sich selbst suchen (62)	0,3625	0,3226
Es gibt Situationen, in denen man ohne Strafen wie Hausarrest und Arbeiten im Haushalt nicht auskommt (40)	0,3580	0,3900
Erziehung bedeutet Einschränkung und Festlegung, deshalb ist es besser, wenn man möglichst wenig erzieht (65)	0,3386	0,1528
Ich finde es ganz normal, daß mein Kind sich oft anders verhält als ich erwartet hatte (83)	0,2631	0,0700
Der Trotz ist ein Zeichen für den wachsenden eigenen Willen des Kindes (59)	0,2342	0,0946

Tabelle 23: Auf Faktor 3 ladende Items, geordnet nach der Höhe ihrer Ladung (Item-Nr. in Klammern)

Item	Ladung	Kommuna- lität
Ich möchte gerne, daß mein Kind einen guten Eindruck macht (43)	0,5416	0,4463
Da die Welt heute so kompliziert ist, sollte man dem Kind häufig sagen, wie es sich verhalten soll (71)	0,5378	0,4139
Ich versuche mein Kind so zu erziehen, daß es nicht dieselben Fehler macht, die ich gemacht habe (86)	0,5360	0,3340
Eltern sollten die Freunde ihres Kindes kennen und die Auswahl mitbestimmen (96)	0,5021	0,3117
Kinder können noch nicht entscheiden, was für sie gut ist (5)	0,4524	0,3093
Wenn die Eltern das tun, was sie gerne möchten, kommt dabei das Kind zu kurz und umgekehrt (49)	0,4321	0,1903
Man kann es Eltern nicht übelnehmen, daß ihnen manchmal die Hand ausrutscht, wenn sich ihr Kind Anforderungen ständig widersetzt (21)	0,4297	0,3272
Eltern sollten feste Erziehungsprinzipien haben und sich nicht durch ein Kind oder eine besondere Situation davon abbringen lassen (58)	0,3974	0,3514
Da die Technik unsere Umwelt am meisten prägt, sollten die Eltern ihr Kind möglichst früh an technische Probleme heranzuführen (38)	0,3930	0,1651
Es ist ganz natürlich, daß man sein Kind dann lieber hat, wenn es das tut, was die Eltern gerne möchten (73)	0,3593	0,2389
Ein Kind sollte um Erlaubnis fragen, bevor es etwas Eigenständiges unternimmt (33)	0,3109	0,2625

4. Diskussion der Ergebnisse aus der Voruntersuchung

4.1 Probleme der Stichproben-Zusammensetzung

Die Frage nach dem Grad der Repräsentativität der gewonnenen Stichprobe ist nicht eindeutig zu beantworten, da vergleichbare Zahlen nur schwer den verschiedenen Statistischen Jahrbüchern zu entnehmen waren¹⁾. Die Zielstichprobe der vorliegenden Untersuchung läßt sich mit "Eltern 3 - 6jähriger Kinder, die ihr Kind in eine vorschulische Erziehungseinrichtung schicken" charakterisieren. Allerdings ist zur Beantwortung der Frage nach der Repräsentativität auch das Untersuchungsziel nicht unwesentlich. Da der Fragebogen zwischen Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen und Kindergärten unterscheiden soll, ist es wichtig, daß die beiden Teilstichproben in etwa gleich stark verteilt sind. Diese Forderung ist bei einem Verhältnis von 38,6 % Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen zu 61,4 % aus Kindergärten nur halbwegs erfüllt und sollte daher für die Hauptuntersuchung stärker beachtet werden. Entsprechendes gilt für die Geschlechter-Zusammensetzung, bei der die Frauen deutlich stärker vertreten waren als die Männer (61 % : 39 %).

Aus dem Verteilungsschlüssel des FPI-Handbuchs von FAHRENBURG und SELG (1970, S. 11) geht hervor, daß 40 % der Bevölkerung ohne Beruf sind (Hausfrauen, Studenten etc.), was in etwa mit dem vorliegenden Datenmaterial übereinstimmt. Die Zusammensetzung nach verschiedenen Schichten zeigt eine leichte Überrepräsentation der höher eingestuftten Gruppen: 31,8 % aus höheren Statuskategorien stehen 22 % aus den tiefer eingeschätzten Statusgruppen gegenüber, wenn man die Mittelklasse (Kategorie 4) hierbei einmal un-

1) Statistisches Jahrbuch der Stadt Düsseldorf 1975, Statistisches Jahrbuch des Landes Nordrhein-Westfalen 1975, Statistisches Jahrbuch der BRD 1975.

berücksichtigt läßt. Nach vergleichbaren Angaben von MOORE und KLEINING (1960) lassen sich 21 % der BRD-Bevölkerung in die höheren Schichten der Kategorien 1 - 3 und 49 % der Bevölkerung in die Kategorien 5 - 7 einstufen. Zur mittleren Statusgruppe der Kategorie 4 zählen 46 % der vorliegenden Stichprobe, bei MOORE und KLEINING nur 30 %. Da eine Übersicht über den prozentualen Anteil der verschiedenen Schichten bei den Eltern, die ihr Kind in eine vorschulische Einrichtung schicken, gegenwärtig noch nicht zur Verfügung steht, bleibt die Frage offen, ob diese Auswahl der höheren Schichten durch die unterschiedliche Motivation zum Ausfüllen eines Fragebogens verursacht wurde, oder ob sie bereits bei der Aufnahme eines Kindes in einem Kindergarten erfolgte.

Das durchschnittliche Heiratsalter lag nach Angaben des Statistischen Jahrbuches für die Bundesrepublik von 1975 bei 24 Jahren und das Durchschnittsalter zum Zeitpunkt der Geburt des ersten Kindes bei 25 Jahren. Im Vergleich dazu lag der Altersmittelwert der von uns erfaßten Eltern 3 - 6jähriger Kinder mit 33 Jahren zwar höher, was möglicherweise mit der Überbesetzung der höheren Statusgruppen zusammenhängt, jedoch nicht so hoch, daß hierdurch Zweifel an der Repräsentativität der Alterszusammensetzung aufkommen müßten. Insgesamt kann gesagt werden, daß von vornherein zu vermuten gewesen war, daß sich die Eltern aus den Eltern-Kind-Gruppen und den Kindergärten bezüglich verschiedener demographischer Daten unterscheiden, dies aber kein Charakteristikum der vorliegenden Stichprobe darstellen muß. Eine letzte Klärung dieser Frage kann jedoch erst erfolgen, wenn entsprechende Daten für die Population besonders der Eltern-Kind-Gruppen einmal vorliegen.

4.2. Items und Skalen

Ein recht hoher Prozentsatz an Items der Fragebogen-Vorform trennt gut zwischen den beiden Teilstichproben Eltern-Kind-Gruppen und Kindergärten (vgl. Tab. 7). Daß sich Unterschiede in allen Items zeigen würden, war nicht zu erwarten gewesen. Einige Differenzen sind bei so vielen Signifikanzprüfungen zwar durch Zufall bedingt, besonders wenn man sich auf das 5%ige Irrtumswahrscheinlichkeits-Niveau verläßt; jedoch kann man davon ausgehen, daß die Fehler erster Art sich mit den Fehlern zweiter Art die Waage halten dürften. Aus der in Tabelle 7 wiedergegebenen Berechnung geht allerdings nicht hervor, wieviele der Items, die zwischen den Erziehungseinrichtungen differenzieren, mit solchen, die z.B. zwischen den Geschlechtern Unterscheidungen treffen, identisch sind. Ferner korrelieren einige Items miteinander, so daß aus der Differenzierungsfähigkeit eines Items die Differenzierungsfähigkeit eines anderen folgt. Dennoch kann von den Items insgesamt behauptet werden, daß sie dem Anspruch, zwischen Teilstichproben zu differenzieren, hinreichend genügen.

Die Verteilung der für die Endform ausgewählten Items (s. Tab. 8) weicht zwar links etwas von der Normalverteilung ab, d.h. es sind etwas zu viele Items in der Schwierigkeitsgruppe .10 bis .20, kommt jedoch ansonsten den beiden Anforderungen an eine Schwierigkeitsverteilung recht nahe: Einerseits zeigt sich ein Höhepunkt der Verteilung in der mittleren Region zwischen .40 und .60, andererseits sind die Schwierigkeiten über den gesamten Bereich von .10 bis .90 verteilt.

Die Höhe der Trennschärfen (vgl. Tab. 9-11) kann ebenfalls als insgesamt befriedigend angesehen werden. Zwar wurden einige Items trotz relativ geringer Trennschärfe

nicht eliminiert (da sie zur Faktorenmarkierung beitragen), doch von wenigen Ausnahmen abgesehen, stimmte die faktoriell begründete Itemselektion mit der späteren Trennschärfenbestimmung hinreichend überein. Da Skala 2 einerseits den höchsten Mittelwert, andererseits die geringste Streuung aufweist, d.h. die Schwierigkeiten hier insgesamt geringer sind, ist es nicht erstaunlich, daß die Verteilungsform dieser Skala sowohl bezüglich Schiefe als auch Exzess signifikant von der Normalverteilung abweicht. Für den Gesamt-Fragebogen besteht jedoch kein Anlaß, die Normalverteilungshypothese zu verworfen (vgl. LIENERT 1969, S.174).

Die Prüfung der Eindimensionalität mit der GUTTMAN'schen Skalogrammanalyse lieferte für die Skalen 1 und 2 Reproduzierbarkeits-Koeffizienten um .80 herum. Deshalb kann man davon ausgehen, daß eine Versuchsperson, die hier einen höheren Skalenpunktwert erreicht, auch eine positivere Einstellung aufweist, d.h. daß zumindest eine "relative Eindimensionalität" gegeben ist (vgl. SCHMIDT 1975, S.50). Zunächst erstaunlich ist, daß der Koeffizient für Skala 3 nur um 0.70 liegt, obwohl die Ladungshöhen der zu dieser Skala gehörenden Items deutlich über denen der Skala 2 liegen. Eine Erklärung kann man jedoch darin finden, daß die Items der Skala 3 durchweg im mittleren Schwierigkeitsbereich (zwischen 0.372 und 0.546) zu finden sind, wo die Streuung am höchsten ist. Wenn aber bei einem Item die Wahrscheinlichkeit der Zustimmung etwa gleich hoch der der Ablehnung ist, kann es eher vorkommen, daß eine Person, die von ihrem Gesamtpunktwert aus zu erwarten zustimmen müßte, ablehnt oder umgekehrt. Derartige Fehler führen dann zu einer Herabsetzung der Reproduzierbarkeitskoeffizienten.

Hinsichtlich der Reliabilität werden für die Skalen 1 und 3 Werte um 0.75 erreicht und für die 2. Skala einer

bei 0.65; diese Werte sind angesichts der Kürze der Einzeltests (11 Items pro Skala) zufriedenstellend. Ähnliche Werte sind auch bei vergleichbaren Fragebögen zu finden (vgl. z.B. FAHRENBURG u. SELG 1970, S.30 u. EGGERT 1974, S.14-16)¹⁾. Entsprechend der als "via regia der Reliabilitätsverbesserung" bezeichneten Testverlängerung (LIENERT 1969, S.242) weist der Gesamt-Fragebogen mit seinen 33 Items einen entsprechend höheren Reliabilitäts-Koeffizienten von 0.85 auf.

4.3. Entscheidung für die 3-Faktoren-Lösung

Bei einer Betrachtung der sukzessiven Rotationslösungen (vgl. FÜRNRATT 1969) fällt bei der 2-Faktoren-Lösung der relativ starke Allgemeinfaktor auf. Daher mußte die Frage einer eindimensionalen Skala ernsthaft in Erwägung gezogen werden. Die Betrachtung der Eigenwertdifferenzreihe (vgl. Tab. 17) legte zwar die Drei-Faktoren-Lösung nahe, jedoch wäre hiernach auch die Sechs-Faktoren-Lösung in Frage gekommen. Die Verteilung der $\frac{a^2}{h^2}$ - Werte (Tab. 19) ließ zwar wiederum die Drei-Faktoren-Lösung als die günstigste erscheinen, doch mußte hier die Vier-Faktoren-Lösung ebenfalls in Erwägung gezogen werden, da erst ab der Fünf- und Sechs-Faktoren-Lösung die Gesamtzahl der Items mit einem Wert von $\frac{a^2}{h^2} > .50$ deutlich abfiel. Die endgültige Entscheidung wurde daher, wie auch FÜRNRATT (1969) empfiehlt, nicht nur von mathematisch-statistischen Kriterien abhängig gemacht, sondern auch von inhaltlichen. Im einzelnen wurden dazu die nachfolgend wiedergegebenen Überlegungen angestellt.

¹⁾ Der relativ niedrige Koeffizient für Skala 2 ist möglicherweise als methodisches Artefakt anzusehen, da heterogene Tests (die Items der Skala 2 laden geringer als die der anderen Skalen, zeigen aber andererseits einen besonders hohen Zusammenhang in der Faktorenanalyse) keine hohe Konsistenz erwarten lassen und für sie eine Reliabilitätsbestimmung über Testwiederholung sinnvoller ist.

Der starke Allgemeinfaktor in der 2-Faktoren-Lösung hatte die Erwägung eines insgesamt nur eindimensionalen Fragebogens angeregt. Doch gegen die Konstruktion einer eindimensionalen Skala durch Eliminierung der auf Faktor 2 ladenden Items sprach, daß diese Items über mehrere Lösungen hinweg (2-, 3- und 4-Faktoren-Lösung) relativ konstant zusammenblieben und kaum bedeutsame Korrelationen zu den Items der anderen Skalen aufwiesen. Eine eindimensionale Skala hätte damit einen ganzen Bereich eliminiert, der relativ eigenständig ist und nach den Ergebnissen des Expertenratings zu schließen durchaus zur Messung der selbstständigkeitsfördernden Einstellung beiträgt. Die Folge wäre eine inhaltliche Beschränkung und eine Einbuße an Validität gewesen. Eine inhaltliche Betrachtung der Items des 2. Faktors¹⁾ zeigt, daß es sich dabei durchweg um Items handelt, die so etwas wie Ruhe, Toleranz, Gelassenheit, Gewährenlassen zum Ausdruck bringen. Auf Faktor 1 dagegen laden Items wie "Ein Kind sollte um Erlaubnis fragen, bevor es etwas Eigenständiges unternimmt" oder "Es gibt Situationen, in denen man ohne Strafen wie Hausarrest und Arbeiten im Haushalt" nicht auskommt.

Bei der 3-Faktoren-Lösung fiel besonders auf, daß sich die Items des 3. Faktors bis auf ein Item aus dem ehemaligen 1. Faktor rekrutierten. Dementsprechend gab es auch mehrere Items, die in beiden Faktoren hohe Ladungen aufwiesen. Zwischen dem 2. und den beiden anderen Faktoren gab es dagegen kaum Überschneidungen. Es bestand also ein wesentlich stärkerer Zusammenhang zwischen Faktor 1 und 3 als zwischen Faktor 2 und einem der beiden

¹⁾ Faktor 2 setzte sich aus Items zusammen wie "Ein Kind sollte sich bei seinen Aufgaben eher zu viel als zu wenig zutrauen" oder "Es ist wichtiger, daß mein Kind selbstbewußt ist, als daß es in der Schule gute Noten zeigt".

anderen Faktoren. An dieser Stelle war wiederum eine inhaltliche Betrachtung der Items angezeigt, um schließlich entscheiden zu können, ob der Zusammenhang zwischen Faktor 1 und 3 so stark ist, daß die Extraktion dieses 3. Faktors eine künstliche Aufspaltung und Überbewertung eines Teilaspekts von etwas darstellen würde, was sinnvollerweise zu Faktor 1 gehören sollte. Es zeigte sich jedoch, daß die Items, die bei der 2-Faktoren-Lösung auf Faktor 1 und bei der 3-Faktoren-Lösung dann auf Faktor 3 luden¹⁾, durchaus etwas Eigenständiges gegenüber dem darstellen, was auch bei der 3-Faktoren-Lösung noch in Faktor 1 blieb²⁾. Während Faktor 1 das Bild beschreibt, das die Eltern vom Kind haben, läßt sich das Gemeinsame aus Faktor 3 mit "einengendes Sorgen" und "Überbehüten" umschreiben.

Bei der 4-Faktoren-Lösung stammten einige Items des Faktors 4 aus dem früheren 1. Faktor³⁾. In ihnen kommt einerseits eine bestimmte Sichtweise des Kindes (Kinder zeigen kein Interesse, tun freiwillig nichts) zum Ausdruck, andererseits ein Leistungs-, Förderungs- oder Forderungsaspekt. Zum größten Teil setzte sich Faktor 4

1) Item-Beispiele zu Faktor 3: "Eltern sollten die Freunde ihres Kindes kennen und die Auswahl mitbestimmen" und "Da die Welt heute so kompliziert ist, sollte man dem Kind häufig sagen, wie es sich verhalten soll".

2) Item-Beispiele zu Faktor 1: "Kinder lernen wenig aus ihren Fehlern" oder "Da Kinder sehr empfindsam und sensibel sind, sollte man sie nicht zu früh mit der Realität konfrontieren" und "Man überfordert Kinder, wenn man ihnen schon früh Verantwortung überträgt".

3) Item-Beispiele zu Faktor 4 mit vorheriger Ladung auf Faktor 1: "Eltern sollten jede Gelegenheit nutzen, ihrem Kind Dinge beizubringen, die es später in der Schule brauchen kann, auch wenn das Kind kein Interesse zeigt" oder "Freiwillig tun Kinder nichts, deshalb muß man sie belohnen, wenn sie Aufgaben lösen und sich mit der Umwelt auseinandersetzen".

jedoch aus Items zusammen, die vorher auf Faktor 3 luden¹⁾. Der kontrollierende Aspekt des Faktors 3 erfährt hier eine Spezialisierung in Richtung Leistungsanforderungen und Anpassung an die Ansprüche der Umwelt. Es war also beim Übergang von der Drei- zur Vier-Faktoren-Lösung der "kritische Punkt" gekommen, bei dem eine "Aufspaltung vorher klar interpretierbarer, wenn auch komplexer Faktoren in u.U. formal akzeptable, aber nicht mehr als eigenständige Dimension interpretierbare spezifische Faktoren" (FÜRNRATT 1969, S.65) vorgenommen wurde, der als "Hilfskriterium für die Feststellung der optimalen Faktorenzahl genommen werden kann". Während Faktor 5 sich schwer interpretieren ließ, da er durchweg aus Items bestand, die bei den verschiedenen Lösungen auf unterschiedlichen Faktoren luden, konnte man Faktor 6, der sich aus Faktor 1 aber auch aus Faktor 3 rekrutierte, wieder gut interpretieren (emotionale Ablehnung, auf Distanz achten und das Kind als Störenfried betrachten). Auch dieser 6. Faktor konnte jedoch nur als Sonderaspekt von Faktor 1 angesehen werden.

Die itemspezifische Betrachtung der verschiedenen Rotationslösungen gelangte zu einem entsprechenden Schluß wie die mathematisch-statistische Analyse und legte ebenfalls die Drei-Faktoren-Lösung nahe, deren Einzelfaktoren nachfolgend charakterisiert werden:

Faktor 1 enthält mehr abstrakte Anschauungen vom Kind allgemein. Dabei wird auf dem einen Pol das Kind als "dummes", "unfertiges" Wesen am Erwachsenenmaßstab gemessen, während der andere Pol durch ein Ernstnehmen des Kindes als eigenständiges Wesen charakterisiert ist.

¹⁾ Item-Beispiele zu Faktor 4 mit vorheriger Ladung auf Faktor 3: "Eltern sollten schon früh darauf achten, daß Kinder ihre Zeit durch Einüben von Fertigkeiten und Fähigkeiten nutzen, statt bloß rumzuspielen" und "Ich möchte gern, daß mein Kind einen guten Eindruck macht".

Diese Sichtweise des Kindes scheint einerseits von Distanz, Lieblosigkeit, Ablehnung und andererseits von Wertschätzung und liebevollem Engagement für das Kind getragen zu sein. Im Gegensatz zu diesen eher intellektuellen Ansichten über das Kind ist Faktor 2 durch die Verbalisierung konkreter Haltungen dem Kind gegenüber gekennzeichnet. Diese Einstellung, die gleichzeitig ein Verhalten zum Kind mit einschließt, kann einerseits partnerschaftlich gewährend, gelassen, tolerant, offen, flexibel, selbstkritisch sein, andererseits jedoch unduldsam und intolerant gegenüber jeder Verletzung der vorgegebenen Rollenverteilung zwischen Erzieher und Erziehenden. Faktor 3 enthält spezielle Erwartungen und Forderungen, die der Erwachsene an sein eigenes Kind stellt, einengende Sorgen, inhaltlich formulierte Kontrollen und Angaben, worauf Eltern achten sollten. Hierzu können die Pole so umschrieben werden: Erziehungsregeln, die von der Erwachsenenwelt ausgehend dem Kind übergestülpt werden oder Verzicht auf autoritäre Bestimmung zugunsten stärkerer Kindzentriertheit und Unterstützung der kindlichen Eigenentwicklung. Durch diese Ergebnisse werden bis zu einem gewissen Grade die ad hoc definierten Kategorien der ersten Fragebogen-Vorform bestätigt, die durch das Expertenrating (vgl. Kap. 2) einer ersten Überprüfung unterzogen worden waren¹⁾.

¹⁾ So sind 5 Items, die ursprünglich in die mit "Autonomie versus Kontrolle" überschriebene Kategorie 1 gehörten, inhaltlich identisch mit solchen des Faktors 3. 6 Items, die ursprünglich der Kategorie "Liebe versus Feindseligkeit" angehörten, gingen in kaum veränderter Form in Faktor 1 ein. Diesem Faktor, der durch Formulierungen über das Kindbild charakterisiert ist, wurde oben u.a. der Aspekt der Wertschätzung zugeschrieben, was durchaus im Zusammenhang mit der Liebe zum Kind steht. 5 weitere Items, die ursprünglich durch die Experten der Kategorie 3 "Gelassenheit versus Erwartungshaltung" zugeordnet worden waren, fanden sich nun in Faktor 2 wieder. Auch hier haben sich die Grenzen zwar etwas verschoben, jedoch ist der Aspekt der emotional-ängstlichen Involviertheit bzw. undogmatischer Offenheit sowohl der ursprünglichen Kategorie 3 als auch der jetzigen Skala 2 gemeinsam.

II. Konstruktion eines Fragebogens zur Konflikterziehung (KEF) ¹⁾

Auch für den Bereich der konflikthafter Interaktion wurden bei Durchsicht der Literatur zwar Forschungsinstrumente gefunden, die das zu untersuchende Merkmal angehen (z.B. POPP 1974), dennoch liegt uns kein geeignetes Instrument vor, das die speziellen Inhalte und Formen von Konflikten für die Altersgruppe 3-bis 6jähriger Kinder berücksichtigt.

Beobachtungsmethoden schieden aus den gleichen Gründen aus, wie sie in Kapitel II bereits für den Bereich der Selbständigkeitserziehung angeführt worden sind, so daß auch in diesem Fall die Konstruktion eines eigenen Fragebogens notwendig wurde.

1. Itemsammlung

In Anlehnung an POPP (1974) wurde eine Fragebogenform gewählt, die eine Kombination von Konfliktsituationen und Konfliktreaktionen vorgibt. Jedes Fragebogen-Item soll dabei aus der Schilderung einer Konfliktsituation bestehen sowie aus verschiedenen Antwortmöglichkeiten, die unterschiedliche Reaktionen auf diese Situation betreffen.

Zunächst wurden zahlreiche Konfliktsituationen schriftlich fixiert, wie sie für 3- bis 6jährige Kinder und ihre Interaktion mit ihren Eltern charakteristisch zu sein scheinen. Wie schon in Kapitel II beschrieben, diente auch hier u.a. die vorliegende Literatur zu diesem Thema als Quelle für die Zusammenstellung derartiger Konfliktsituationen. Die schließlich zusammengestellten 33 Situationen lassen sich in 3 Gruppen zu je 11 einteilen:

1) Zahlreiche Elemente der Konstruktion dieses Fragebogens sind identisch mit der im vorausgegangenen Kapitel II beschriebenen für den SEF, so daß die Erstellung des KEF entsprechend gekürzt dargestellt werden kann.

- (1) Konflikte, die zwischen Eltern und Kind entstehen
(sogenannte "unmittelbare Konflikte" - UK)

Beispiel: Sie sitzen am Tisch und lesen die Zeitung.
Ihr Kind klettert auf ihren Schoß und fängt an, die Zeitung mit Buntstiften zu bekritzeln.

- (2) Konflikte zwischen dem eigenen Kind und anderen Kindern, an denen die Eltern nicht unmittelbar beteiligt sind (sogenannte "mittelbare Konflikte mit Kindern" - MKK)

Beispiel: Sie beobachten Ihr Kind zusammen mit der kleinen Beate im Sandkasten. Beide haben eine Burg gebaut. Nun sehen Sie, wie Ihr Kind Beates Burg offenbar absichtlich kaputt macht. Daraufhin fängt Beate an zu weinen.

- (3) Konflikte zwischen dem Kind und anderen Erwachsenen (Verwandte, Bekannte etc.) (sogenannte "mittelbare Konflikte mit Erwachsenen" - MKE)

Beispiel: In der Straßenbahn setzt sich Ihr Kind auf einen der letzten freien Plätze, auf den gerade eine ältere Dame zusteuert. Diese ist sichtlich empört.

Die 33 Konfliktschilderungen wurden 34 Eltern ¹⁾ mit der Bitte vorgelegt, ihre verbalen und nonverbalen Reaktionen auf diese Schilderungen zu notieren. Aus den so gewonnenen 1122 Reaktionsmöglichkeiten wurden die ausgewählt, die bei mindestens 2 der 34 Pbn in ähnlicher Form auftraten. So verblieben 262 Reaktionen bzw. 33 Schilderungen von Konfliktsituationen mit je 7 - 9 Reaktionsmöglichkeiten. Vor der Zusammenstellung der Items für die erste, vorläufige

1) 20 Mütter, 14 Väter, davon je die Hälfte aus Eltern-Kind-Gruppen und traditionellen Kindergärten.

Fragebogenform wurden einige Umformulierungen an den von den Probanden notierten Reaktionen vorgenommen. Dabei wurden insbesondere nonverbale Reaktionen nach Möglichkeit in direkte Rede transformiert.¹⁾ Um zu veranschaulichen, in welcher Form die Fragebogen-Items nunmehr vorlagen, sei an dieser Stelle ein Beispiel angeführt:

Sie haben abends eine Verabredung, aber Ihr Kind hält Sie fest und bittet Sie, doch dazubleiben.

- a) Sie versuchen das Kind zu beruhigen und sagen: Ich komme doch gleich wieder.
- b) Sie sagen: Ich kann nicht bei dir bleiben, ich habe mich mit ... verabredet und will ihn nicht warten lassen.
- c) Sie sagen: Ich werde dir eine Geschichte vorlesen und erst gehen, wenn du eingeschlafen bist.

Die Reaktionen auf die verschiedenen Konfliktsituationen ließen gewisse Gemeinsamkeiten erkennen, die eine Einteilung in 5 Reaktionsarten nahelegten (s. Tab. 24). Diese Verhaltensdimensionen besitzen zunächst nur rein hypothetischen Charakter. Ob sie vorfindbare, eigenständige Dimensionen darstellen, wird die spätere Faktorenanalyse zeigen müssen.

1) Selbstverständlich wurden dabei auch die üblichen Kriterien der Item-Erstellung berücksichtigt; vgl. Kap. A III im ersten Teil.

Tabelle 24: Hypothetisch formulierte Reaktionstypen

Typ	Abkürzung	Inhaltliche Kennzeichnung
Repressive Reaktionen	R	Nichtbeachten, Negieren der kindlichen Interessen oder Bedürfnisse, sich durchsetzen, Befehle geben, verbieten, bestrafen, schimpfen, drohen
Vermeidende Reaktionen	V	Verharmlosen der Widersprüche, ablenken, Witze machen, oberflächliche Beruhigungen aussprechen, Ausflüchte suchen
Praktisch-konstruktive Reaktionen	PK	Vorschläge machen für praktische Konfliktlösungen, Kompromisse schließen oder anbieten, Modellverhalten zeigen
Aufklärend-konstruktive Reaktionen	AK	Aufdecken von Hintergründen der Konfliktsituationen, nach Ursachen fragen, eigene Bedürfnisse oder Empfindungen erklären oder begründen, Verständnis äußern für kindliche Bedürfnisse, bei zweifelhaften Interessen des Kindes Aufklärung geben.
Nicht reagieren	N	d.h. weder verbal noch nonverbal reagieren; diese Reaktion kommt nur bei solchen Konflikten vor, an denen die Eltern nicht unmittelbar beteiligt sind.

2. Experten-Rating und Erstellung der Fragebogen-Vorform

Da der bis dahin zusammengestellte Fragebogen noch zu umfangreich war, um ihn einer ersten Analysen-Stichprobe vorzulegen, wurde eine weitere Item-Selektion aufgrund eines Experten-Ratings vorgenommen. Inhalt des Ratings und damit Kriterium für die Item-Auswahl war die Zuordnung der 262 Reaktionen zu den 5 aufgeführten Kategorien (s. Tab. 24). Diese Zuordnung konnte entweder eindeutig getroffen werden (100 %ige Zuordnung der Reaktionen x zu Kategorie y) oder teilweise (z.B. 80 %ige Zuordnung der Reaktion x zu Kategorie y und 20 %ige zu Kategorie Z). Darüber hinaus wurden die Experten u.a. darauf hingewiesen, daß sie die Zuordnung unterlassen sollten, wenn ihnen eine solche nicht möglich sei oder wenig sinnvoll scheine.¹⁾ Mit diesem Verfahren wurde der Notwendigkeit Rechnung getragen, die Fülle und Komplexität der Möglichkeiten, in Konfliktsituationen zu reagieren, auf ein gewisses, überschaubares Ausmaß zu reduzieren, ohne gleichzeitig wesentliche Aspekte dieser Vielfalt aufzugeben. Das Rating sollte also zunächst zeigen, ob die 5 hypothetischen Kategorien überhaupt geeignet waren, die Vielfalt der Reaktionsmöglichkeiten zu erfassen und zu beschreiben. Daneben sollte es Aufschluß darüber geben, inwieweit die einzelnen Reaktionen eindeutig einer dieser 5 Kategorien zuzuordnen waren.²⁾

Das Experten-Rating ergab, daß die durchschnittliche Anzahl der nicht zugeordneten Reaktionen pro Rater lediglich 14 (= 5,4 %) bei 262 Reaktionen betrug, was darauf schließen läßt, daß die 5 Reaktionskategorien wesentliche Aspekte

1) Der Wortlaut der Instruktion an die Experten befindet sich im Anhang auf S. 21f.

2) Zu den Experten zählten 2 Diplom-Psychologen, 1 Diplom-Pädagoge, 1 Diplom-Soziologe sowie je ein Psychologie- und Pädagogik-Student.

der vorkommenden Reaktionen erfassen. Die prozentuale Zuordnungsquote jeder Reaktion zu einer einzigen Kategorie ist aus Tabelle 25 ersichtlich. Danach wurden 177 Reaktionen (= 67,6 %) zu mindestens 70 % der Fälle einhellig einer Kategorie zugeordnet, während die übrigen Reaktionen (32,4 %) nach Auffassung der Beurteiler Aspekte mehrerer Kategorien beinhalteten.

Tabelle 25: Prozentuale Zuordnung der 262 Items zu 1 Kategorie

Zuordnung %	70 - 79	80 - 89	90 - 99	100
Item-Anzahl	33	33	14	97

Für die Fragebogen- Vorform (s. Anhang S. 40ff) wurden 153 der Reaktionen mit einer Zuordnungsquote von mindestens 70 % so ausgewählt ¹⁾, daß zu jeder der 33 Konfliktsituationen je 1 Reaktion aus den 4 bzw. 5 möglichen ²⁾ Reaktionskategorien (vgl. Tab. 24) vorlag. Die Auflistung der 33 Situations-schilderungen wie auch der dazugehörigen Reaktionen erfolgte nach dem Zufallsprinzip.

Bezüglich der Item-Beantwortung war zunächst daran gedacht worden, auf die vorgegebenen Konfliktsituationen in der Art von Multiple-Choice-Aufgaben antworten zu lassen, also durch Ankreuzen jeweils einer der vorgegebenen Reaktionen. Dieser Gedanke wurde jedoch aus inhaltlichen und methodischen Gründen verworfen: Da sich die 4 bzw. 5 Reaktionen auf eine Konfliktsituation nur teilweise gegenseitig aus-

- 1) Dieses Kriterium von 70 % scheint angemessen, wenn man berücksichtigt, daß es lediglich zu einer ersten Item-Selektion herangezogen wird und daß ferner die Zuordnung keine endgültige ist, da die Entscheidung über die Fragebogendimensionen letztlich aufgrund der Faktorenanalyse getroffen werden soll.
- 2) Für die Situationen des Typs "Unmittelbare Konflikte" (UK) entfiel die 5. Kategorie ("Nicht reagieren", vgl. Tab. 24), da die Eltern in dieser Konfliktart direkt einbezogen sind.

schließen, ist ein Ankreuzen mehrerer Reaktionen inhaltlich durchaus möglich und z.T. sogar sinnvoll. Auch im Hinblick auf den rein methodischen Aspekt, daß die mit dem Fragebogen gewonnenen Daten einer Faktorenanalyse zugänglich sein sollten, wurde der Antwortmodus nach dem Multiple-Choice-Prinzip schließlich fallen gelassen, da er Daten auf Nominalskalenniveau geliefert hätte. Aus eben dieser methodischen Erwägung heraus wurde andererseits für die Fragebogen-Vorform die dichotomische Antwortmöglichkeit "ja/nein" gewählt (ja = so würde ich reagieren; nein = so würde ich nicht reagieren). Für eine solche Dichotomisierung der Item-Beantwortung sprechen auch die Untersuchungen von BENTIG (1959) und EYSENCK (1962).

Mit der Wahl dieser Antwortart ist eine gewisse Verselbständigung der einzelnen Reaktionen auf eine Konfliktsituation verbunden: Der Pb hat im Anschluß an die Schilderung einer Situation bei j e d e r der dazugehörigen Reaktionen zu entscheiden: "Würde ich mich so verhalten, oder würde ich mich nicht so verhalten?" Es handelt sich also nicht - wie bei Mehrfachwahlaufgaben - um eine Entscheidung zwischen den Reaktionsmöglichkeiten, sondern um eine Entscheidung für oder gegen jede einzelne Reaktionsmöglichkeit. Aufgrund dieser relativen Verselbständigung der einzelnen Reaktionen soll daher im folgenden die Bezeichnung "Item" nicht mehr eine Konfliktsituation mit den dazugehörigen Reaktionsmöglichkeiten betreffen, sondern es soll jede Reaktionsmöglichkeit als "Item" bezeichnet werden. Das scheint auch deshalb angezeigt, weil im Verlauf der nun folgenden Erprobung der Fragebogen-Vorform an einer Analysenstichprobe Item-Statistiken und Item-Selektionskennwerte sich immer auf die Reaktionen beziehen und nicht auf die Situationen.

3. Erprobung und Analyse der Fragebogen-Vorform

3.1 Durchführung und statistische Bearbeitung

Die Zielpopulation ist hier selbstverständlich die gleiche wie für alle anderen Erhebungen im Rahmen der vorgelegten Arbeit auch: Eltern von Kindern in Eltern-Kind-Gruppen und traditionellen Kindergärten. Hinzu kommt aber, daß die Analyse-Stichprobe (wie auch später die der Hauptuntersuchung) identisch ist mit der für den Fragebogen zur Selbständigkeitserziehung. Daher gilt das dort Gesagte über Gewinnung der Stichprobe und Durchführung der Voruntersuchung für den hier anstehenden Fragebogen zur Konflikterziehung in analoger Weise und braucht nicht wiederholt zu werden (vgl. Kap. I 3.1).

Mit der Fragebogen-Vorform liegt eine Sammlung von Items vor, die Verhalten in Konfliktsituationen, also ein mehr oder weniger komplexes Merkmal beschreiben. Um mit Hilfe des endgültigen Fragebogens sinnvolle Aussagen über dieses Merkmal bei verschiedenen Probanden-Gruppen machen zu können, ergibt sich die Notwendigkeit, die Dimensionen zu bestimmen, in denen dieses Merkmal faßbar ist, anders ausgedrückt: entlang derer dieses Merkmal variiert. In diesem Sinne sollte eine Aufklärung der faktoriellen Struktur des Fragebogens zeigen, welche Faktoren die Reaktionen auf Konfliktsituationen bestimmen, d.h. welche Dimensionen des Verhaltens in Konfliktsituationen sich empirisch aufweisen lassen. In zweiter Linie sollte die vorzunehmende Faktorenanalyse dem Zweck der Item-Selektion dienen.

Als Voraussetzung für die Durchführung einer Faktorenanalyse wurde zunächst die Verteilung der Analysedaten auf Normalität hin überprüft. Diese Verteilungsprüfung geschah anhand der Kennwerte für Schiefe und Exzess (vgl. LIENERT 1969, S. 172 f.). Anschließend wurde eine

Faktorenanalyse nach der Hauptachsenmethode von KELLEY (vgl. LIENERT 1969, S. 492 ff.) mit iterativer Kommunalitätsschätzung angewandt. Dabei wurde aus Rohdaten die Korrelationsmatrix berechnet; in die Hauptdiagonale wurden als Anfangsschätzung für die Kommunalitäten die Quadrate der multiplen Item-Korrelationen eingesetzt. Anschließend wurde eine orthogonale Rotation nach dem Varimax-Kriterium von KAISER (1958) vorgenommen ¹⁾. Wie ÜBERLAS Simulationsstudien zeigen, führt eine Faktorenanalyse von Alternativdaten nicht zu schwerwiegenden Verzerrungen (1968, S. 284 ff.).

Zum Zwecke der Itemanalyse wurden für die 153 Items der Fragebogen-Vorform Schwierigkeitsindizes und Trennschärfekoeffizienten (LIENERT 1969, S. 88 u. 115) bestimmt. Zur Prüfung der Reliabilität des Fragebogens wurden die innere Konsistenz und die Split-Half-Reliabilität ermittelt, zur Bestimmung der inneren Konsistenz wurde CRONBACHs Alpha berechnet (CRONBACH 1970, S. 160). Als Kennwerte der Split-Half-Reliabilität dienten die Koeffizienten von SPEARMAN-BROWN, FLANAGAN und KRISTOF (vgl. LIENERT 1969, S. 220 ff.). Dazu wurde der Gesamtfragebogen nach geradzahligen und ungeradzahligen Items "gesplittet".

3.2 Ergebnisse der Voruntersuchung zum KEF

Da der Fragebogen zur Konflikterziehung an die gleiche Stichprobe verteilt worden war wie der Fragebogen zur Selbstständigkeitserziehung, stimmen die Werte zur Stichproben-Beschreibung weitgehend mit den dort berichteten überein (vgl. I. 3.3.1). ²⁾

Gewisse Abweichungen ergeben sich dabei aus der unterschiedlichen Rücklaufquote bis zum festgesetzten Stichtag: Erfaßt

1) Programm PAFAP (DRZ)

2) Vgl. auch im Anhang Tab. 1-6

wurden 205 Eltern (gegenüber 261 beim SEF), davon 74 (80) aus Eltern-Kindergruppen und 131 (181) aus Kindergärten.

3.2.1 Item- und Faktorenanalyse

Bei der Verteilungsprüfung ergab sich ein Wert für die Schiefe der Verteilung von $-0,19$ ($p = 0,84$) und ein Wert für den Exzess von $-0,58$ ($p = 0,012$). Damit ist die Verteilungskurve leicht rechtsschief und etwas zu breitgipflig. Da nach LIENERT (1969, S. 172) die Hypothese der Normalverteilung erst auf dem 1 %-Niveau zu verwerfen ist, scheint die Annahme einer normalverteilten Grundgesamtheit - als Voraussetzung für eine Faktorenanalyse - noch gerechtfertigt zu sein.

Bei der Faktorenanalyse selber ergab sich zunächst eine Vielzahl von Faktoren. Von den in die engere Auswahl einbezogenen 2-, 3-, 4- und 5-Faktoren-Lösungen wurde schließlich die 3-Faktoren-Lösung gewählt. Der Entscheidung wurden folgende Kriterien zugrundegelegt (vgl. FÜRNRATT 1969 und ÜBERLA 1968):

- Der Scree-Test nach CATTELL (vgl. ÜBERLA 1968, S. 127) ergab 3 signifikante Faktoren; die Verteilung der Eigenwerte der restlichen Faktoren entsprach der Verteilung aus Zufallsdaten.
- Die ersten 3 Faktoren erwiesen sich als stabil in allen Lösungen.
- Die Kriterien der Einfachstruktur (vgl. z.B. LIENERT 1969, S. 512 f.) waren erfüllt.
- Die ersten 3 Faktoren waren gut interpretierbar.
- Die nächst höheren Lösungen (4-Faktoren-Lösung und 5-Faktoren-Lösung) bewirkten nur eine unwesentliche Erhöhung der Gesamtkommunalität.¹⁾

1) Ein weiteres Kriterium, wonach keine Faktoren extrahiert werden sollten, die weniger als 5 % der Gesamtvarianz aufklären, war nur für die Faktoren 1 und 2 erfüllt. Die Begründung dafür, daß Faktor 3 dennoch beibehalten wurde, ist überwiegend inhaltlicher Art und wird im nächsten Kapitel ausgeführt.

Tabelle 26 gibt einen Überblick über wesentliche Ergebnisse der 3-Faktoren-Lösung. Die vollständige Faktorenmatrix befindet sich im Anhang (S. 70).

Tabelle 26: Eigenwerte und Varianzanteile der Faktoren des KEF (vor der Itemselektion)

	Faktoren			Summe
	1	2	3	
Eigenwerte (absolute, aufgeklärte Varianz	15,63	13,00	5,48	34,11
Varianzanteil (% der Gesamtvarianz)	10,49	8,73	3,68	22,90
Varianzanteil (% der Gesamtkommunalität)	45,82	38,11	16,07	100,00

Bei der Itemanalyse streuten die Schwierigkeitsindizes zwischen 0,01 und 0,93. Die überwiegende Zahl befand sich in dem Bereich von 0,20 bis 0,80. ¹⁾ Die Trennschärfekoeffizienten (das sind die Korrelationen der Items zum Skalengesamtwert der Dimension, der sie angehören) bewegten sich zwischen 0,15 und 0,65. Hierbei hatte die Mehrzahl der Items Kennwerte von 0,35 bis 0,65. ¹⁾

Die Schätzung der inneren Konsistenz nach CRONBACH sowie die Reliabilitätsschätzungen nach SPEARMAN-BROWN, FLANAGAN und KRISTOF ergaben durchweg befriedigende Werte, wie Tabelle 27 verdeutlicht.

1) Genaue Werte für alle in den endgültigen Fragebogen aufgenommenen Items sind im Anhang aufgelistet. (Tab. 16).

Tabelle 27: Innere Konsistenz und Split-Half-Reliabilitäten für die 3 Skalen des KEF

Werte zur Reliabilität	S k a l e n		
	1	2	3
Cronbachs Alpha	0,94	0,93	0,79
Spearman-Brown	0,95	0,91	0,81
Flanagan	0,94	0,91	0,80
Kristof	0,94	0,91	0,81

3.2.2 Itemselektion für die KEF-Endform

Soweit möglich, wurden solche Items ausgewählt, deren Schwierigkeiten im mittleren Bereich (zw. 0,40 und 0,60) lagen. Doch einige Items wurden trotz extrem hoher bzw. extrem niedriger Schwierigkeit beibehalten, da sie durchaus zur Faktorenmarkierung beitragen. Außerdem wurden bei der Itemauswahl möglichst hohe Trennschärfekoeffizienten angestrebt (vgl. Tab. 16).

Aufgrund der Faktorenanalyse wurden ferner solche Items selektiert, die auf keinem der 3 Faktoren eine nennenswerte Ladung aufwiesen. Als nennenswert wird dabei in Anlehnung an FÜRNRATT (1969, S. 66) eine Ladung von $a > 0,30$ aufgefaßt. Darüberhinaus gilt ein Item nur dann als Markierungsite eines Faktors, wenn der Quotient aus Ladungsquadrat und Kommunalität des Items (a^2/h^2) größer als 0,50 ist. Diese beiden Bedingungen wurden von 113 der 153 Items erfüllt. Von diesen 113 Items waren 48 dem 1. Faktor, 49 dem 2. Faktor und 16 dem 3. Faktor zuzuordnen. Für 30 der ursprünglichen 33 Konfliktsituationen ergaben sich je 1 - 2 Markierungsite des 1. Faktors und je 1-2 Items des 2. Faktors. Bei 3 Situationen fehlte jeweils ein Item des Faktors 1 bzw. 3. Diese Konfliktsituationen wurden daher eliminiert. Ferner ergab sich für 16 Situationen je ein Markierungsite des 3. Fak-

tors, während bei 14 Situationen ein solches fehlte, was nicht verwunderlich ist, berücksichtigt man den Inhalt dieser Items. Es sei daran erinnert, daß dieser Reaktionsmodus nur bei den Situationen des Typs MKK und MKE auftrat. Zudem hatten viele dieser Items sehr niedrige Schwierigkeiten, die dazu beitrugen, daß diese Items in der Faktorenstruktur nicht mit hohen Ladungen in Erscheinung traten.

Schließlich ergab sich für jede der 30 beibehaltenen Konfliktsituationen je ein Item der Faktoren F_1 und F_2 und für 13 der 30 Situationen zusätzlich ein Item des Faktors F_3 . Einen Überblick über die Kennwerte der so verbliebenen 73 Items (Faktorenladungen, Kommunalitäten, Schwierigkeitsindizes und Trennschärfekoeffizienten) gibt Tabelle 16 im Anhang, während Tabelle 28 über die wesentlichen Faktorenwerte informiert.

Tabelle 28: Eigenwerte und Varianzanteile der 3 Faktoren des KEF (nach der Itemselektion)

	F a k t o r e n			Summe
	1	2	3	
Eigenwerte	9,51	8,04	3,99	21,59
Varianzanteile (% d. Gesamtvarianz)	13,00	11,00	5,50	29,50
Varianzanteile (% d. Gesamtkommuna- lität)	44,20	37,30	18,50	100,00

4. Diskussion der Ergebnisse aus der Voruntersuchung

Die Schwierigkeit und die Trennschärfe eines Items sind nicht unabhängig voneinander, und daher sind sie auch gemeinsam in die Betrachtung einzubeziehen. Die Höhe des Trennschärfekoeffizienten wird durch die Schwierigkeit des Items mitbestimmt. Die besten Voraussetzungen für eine hohe Trennschärfe besitzen Items von mittlerer Schwierigkeit. Wie die Ergebnisse der Itemanalyse zeigen (s. Anhang, Tab. 16), fand sich unter den 153 Items eine Vielzahl mit mittlerer Schwierigkeit. Es gab jedoch eine ganze Reihe Items mit extrem hoher bzw. extrem niedriger Schwierigkeit. Diese Extreme scheinen für den Fragebogen wenig brauchbar, da sowohl Items, die von nahezu allen Probanden bejaht werden, als auch solche, die von nahezu allen verneint werden, wenig Aufschluß über die Ausprägung eines Merkmals bei einem Probanden geben. Betrachtet man die Trennschärfe-Koeffizienten aller Items im Durchschnitt, so kann man sie insgesamt als befriedigend bezeichnen. Wie LIENERT konstatiert, stellt eine mittlere Trennschärfe von etwa 0,30 den "weit-aus häufigsten Fall" dar und "Mit Aufgaben solcher Art kann man eine Differenzierung entlang der gesamten Kriteriumsskala erreichen" (LIENERT 1969, S. 127). Bei der Itemselektion sollte dieser Wert jedoch ebenso wie die Schwierigkeiten der Items im Auge behalten und eine Verbesserung der Werte angestrebt werden.

LIENERT bezeichnet die innere Konsistenz als "instrumentelle Reliabilität", die "die Leistungsfähigkeit eines Testes als Meßinstrument" kennzeichnet (1969, S. 234). Die Bestimmung der inneren Konsistenz als Maß der Homogenität der Items ergab für die 3 Skalen befriedigende Werte (vgl. Tab. 27), so daß davon ausgegangen werden kann, daß die Items einer Dimension alle dasselbe Merkmal erfassen. Diesen Schluß lassen auch die berechneten Split-Half-Koeffizienten zu, deren Werte ebenfalls als befriedigend zu bezeichnen sind.

Betrachtet man nun noch einmal die in Tabelle 26 dargestellten Ergebnisse der Faktorenanalyse, so fällt auf, daß die 3 Faktoren nur relativ geringe Varianzanteile aufklären. Unter Berücksichtigung der speziellen Gegebenheiten des vorliegenden Fragebogens scheint dieses Ergebnis jedoch durchaus verständlich. Wie ÜBERLA (1968, S. 287) anhand seiner Simulationsstudien zeigt, fallen Item-Interkorrelationen und damit auch Faktorenladungen und Varianzanteile bei Alternativdaten in der Regel niedriger aus als bei mehrfach gestuften Daten. Ein Teil der nicht aufgeklärten Varianz der Fragebogen-Items kann demnach zurückgeführt werden auf die dichotomisierte Item-Beantwortung.

Noch ein weiteres Merkmal der Art des Fragebogaufbaus führt zu einer Verminderung der aufgeklärten Varianz, nämlich die Kombination von Situationen und Reaktionen. Der Bezug der Reaktionsmöglichkeiten auf verschiedene Situationen hat zur Folge, daß ein Teil der Varianz auf Interaktionen zwischen Individuum und Situation bzw. zwischen Reaktion und Situation zurückgeht, wie JANKE (1970, S. 46) anhand eines Beispiels darlegt. Stellt man diese Quellen für den Verlust an aufgeklärter Varianz in Rechnung und berücksichtigt man ferner, daß durch die noch vorzunehmende Itemselektion der Anteil der aufgeklärten Varianz verbessert werden kann, so können diese Ergebnisse als befriedigend angesehen werden. Der Faktor 3 mit seinem Varianzanteil unter dem 5 %-Kriterium (s. Tab. 26) verdient jedoch besondere Erwähnung.¹⁾ Wie in der weiteren Diskussion noch gezeigt werden wird, handelt es sich bei den Items dieses Faktors um spezielle Reaktionen, die nur in 2/3 der Situationen auftreten. Da diese Gruppe von Reaktionen jedoch unter inhaltlichen Gesichtspunkten interessant erscheint, sollte der Faktor 3 dennoch beibehalten werden.

1) Man beachte aber, daß der Varianzanteil dieses Faktors nach der Itemselektion über 5 % lag (vgl. Kap. 3.3, Tab. 28).

Ein Vergleich der Inhalte des Faktors 1 ließ zunächst keine eindeutigen Gemeinsamkeiten zwischen den Items erkennen. Vielmehr schien es sich um zwei Gruppen von Items zu handeln, wovon die eine solche Items umfaßte, deren Inhalt mit folgenden Beschreibungen belegt werden könnte: Verharmlosen, Abwiegeln, Beschwichtigen usw. Demgegenüber schien die andere Gruppe Items zu enthalten, die mehr oder weniger repressives Verhalten beschreiben. Erst bei der genauen Kontrolle stellte sich heraus, daß der Faktor 1 solche Items zusammenfaßte, die im Experten-Rating den Kategorien V (vermeidende Reaktionen) und R (repressive Reaktionen) zugeordnet worden waren. Die aus logischen Überlegungen heraus getroffene Unterscheidung zwischen diesen beiden Arten von Reaktionen ließ sich also empirisch nicht nachvollziehen. Empirisch scheinen diese beiden Reaktionstypen vielmehr gemeinsam aufzutreten, wie die Ergebnisse der Faktorenanalyse deutlich machen. Aus diesen Erwägungen ist zu schließen, daß der Faktor 1 eine gemeinsame "Entscheidungsbedingung" sowohl für beschwichtigende Reaktionen als auch für befehlende, verbietende, strafende und drohende Reaktionen darstellt. Die Gemeinsamkeit zunächst so heterogen erscheinender Reaktionen wird deutlich, wenn man ihre Funktion in Betracht zieht: Sowohl die Verharmlosung/Beschwichtigung als auch das repressive Eingreifen haben das gemeinsame Ziel, den Konflikt möglichst schnell beizulegen und eine offene Auseinandersetzung zu vermeiden. Eine weitere Gemeinsamkeit dieser Reaktionen tritt hervor, wenn man bedenkt, welche Auswirkung sie auf die Bedürfnisse oder Interessen des Kindes haben: Sie beinhalten ein Ignorieren oder Mißachten der kindlichen Interessen. Das Ziel dieser Reaktionen, den Konflikt möglichst schnell "beizulegen", wird also nur unter Negierung der kindlichen Interessen erreicht. Die Reaktionen bzw. Items des Faktors 1 sollen daher unter der Bezeichnung "oberflächliche Schlichtung/abwehrendes Eingreifen" zusammengefaßt werden.

Der Faktor 2 enthält Items, deren Inhalt etwa folgendermaßen umschrieben werden kann: Erklären, Begründen, Rat-schläge geben, Kompromißvorschläge machen. In diesem Fak-tor fanden sich die Items wieder, die durch das Experten-Rating den Kategorien AK (aufklärend-konstruktive Reaktio-nen) und PK (praktisch-konstruktive Reaktionen) zugeteilt worden waren. All diesen Items ist gemeinsam, daß sie Reak-tionen beschreiben, die das Kind mehr oder weniger als gleichberechtigten Partner akzeptieren und eine offene Aus-einandersetzung um die widerstreitenden Interessen ermög-lichen oder initiieren. Der Faktor 3 soll daher "offene, partnerschaftliche Auseinandersetzung" genannt werden.

Im Faktor 3 fanden sich die Items, die lauteten: "Sie sa-gen gar nichts" bzw. "Sie greifen nicht ein". Dieser Fak-tor entspricht also der früheren Kategorie N (Nichtreagie-ren). Er scheint trotz seines geringen Anteils an der Kom-munalität interessant, da das Nichteingreifen der Eltern in Konfliktsituationen, in die sie nicht unmittelbar einbe-zogen sind (MKK und MKE), Aufschluß geben könnte über das Ausmaß an Selbstregulation bzw. Selbständigkeit, das sie ihren Kindern zubilligen. Andererseits könnte das "Nicht-reagieren" jedoch auch ein Zeichen für Gleichgültigkeit sein. Es ist also schwierig, diese Antworten einzuordnen. Möglicherweise ergeben sich jedoch aus den Ergebnissen der Hauptuntersuchung Hinweise für eine Bewertung dieses Fak-tors. Der Faktor 3 soll im folgenden die Bezeichnung "Nicht Eingreifen" tragen.

III. Befragungen zu Erziehungs-Zielen, Erziehungs-Einstellungen und Erziehungs-Praktiken

1. Erfassung elterlicher Erziehungsziele

1.1 Erstellung und Erprobung der ersten Fragebogen-Vorform

Bei der Erstellung eines Itemkatalogs zu Erziehungszielen wurde analog zu der bereits dargestellten Vorgehensweise bei den Fragebögen SEF und KEF verfahren (vgl. Kap. I 1): Studium einschlägiger Fachliteratur, Sichtung veröffentlichter wie auch sog. "grauer" Literatur zur Kinderladenerziehung, Auswertung vorliegender erziehungsbezogener Fragebogen, Einzel- und Gruppengespräche mit Eltern, Beobachtungen in Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten. Dabei wurde speziell darauf geachtet, solche Zielvorstellungen zu sammeln, von denen Aufschluß über die Unterschiede im Erziehungskonzept der beiden Teilstichproben (Kindergarten vs. Eltern-Kind-Gruppen) erwartet werden konnte. Es erfolgte also eine Konzentration auf "traditionelle Erziehungsziele" einerseits und "typische Kinderladenziele" andererseits (vgl. Kap. A III).

Die wohl gängigste Methode zur Erfassung von Globalzielen ist diejenige, Zielsetzungen nacheinander aufzulisten und von den Befragten daraus eine Rangliste bilden zu lassen. Dieses Verfahren hat jedoch m.E. den Nachteil, daß nur wenige Items zur Auswahl gestellt werden können und daß selbst dann noch die Gefahr der eher zufälligen Bildung einer Rangreihe besteht. Eine Rangreihe kann die Probanden dazu verleiten, nicht wirklich alle Zielbegriffe zu vergleichen, um dann erst Prioritäten zu setzen. Eine solche Gefahr besteht bei der Methode des Paarvergleichs nicht in diesem Ausmaß, hingegen kann jedoch auch hier der Nachteil einer Beschränkung auf wenige Items und damit eine Erschwerung der Itemauswahl bei der Konstruktion des Fragebogens nicht ausgeschlossen werden.

Die Abwägung der aufgeführten Nachteile gängiger Fragebogenmethoden zur Erfassung von Globalzielen mit dem Anliegen, möglichst differenzierte Aussagen zu erhalten, ohne den Entscheidungsspielraum für den Probanden zu stark einzugrenzen, ließ die Verwendung einer modifizierten LIKERT-Skalierung geeignet erscheinen. Diese Entscheidung ist auch insofern berechtigt, als die Messung von Erziehungszielen methodisch der Einstellungsmessung¹⁾ zugeordnet werden kann (vgl. BEYERLEIN und HILKE 1975). Anstelle der von LIKERT geforderten fünfstufigen Antwortvorgabe wurde nach Eliminierung der neutralen Mittelkategorie eine vierstufige Antwortvorgabe gewählt, die mit jeweils zwei zustimmenden bzw. ablehnenden Alternativen einen latenten Entscheidungsdruck herstellt und so eine Differenzierung fördert, wodurch Interpretationsschwierigkeiten, wie sie bei einer starken Besetzung der Mittelkategorie auftauchen könnten, von vornherein weitgehend ausgeschlossen werden (vgl. ENGFER u.a. 1976, aber auch Kap. 2). Die Antwortalternativen waren so formuliert:

- Das finde ich ganz besonders wichtig.
- Das finde ich ziemlich wichtig.
- Das finde ich nicht so wichtig.
- Das finde ich überhaupt nicht wichtig.

Die zu vermutende Heterogenität der Gesamtskala (s. oben) stand der Forderung von LIKERT nach Eindimensionalität entgegen. Diese Voraussetzung wurde hier jedoch durch Zerlegung in eindimensionale Itemgruppierungen (Faktorisierung) erfüllt (vgl. STOLZ 1967 u. TRAUTNER 1969). Der Maßstab zur Prüfung der Homogenität der Items (interne Konsistenz und Trennschärfe) sollte dementsprechend für die einzelnen Faktoren berechnet werden.

¹⁾ In diesem Zusammenhang sei aber nochmals darauf hingewiesen, daß alle Erziehungsziele in dieser Arbeit als von Erziehungseinstellungen inhaltlich getrennt zu interpretierende Verbaläußerungen über Erziehung verstanden werden sollen.

Mit nur 24 aufgenommenen Items war der Itemkatalog relativ begrenzt. Doch diese Beschränkung war bewußt so vorgenommen worden, da nämlich einerseits die mögliche Zahl globaler und zugleich differenzierter Erziehungsziele von vornherein begrenzt ist (inhaltlicher Grund) und andererseits die Versuchspersonen wegen des parallelen Einsatzes noch weiterer Verfahren nicht überfordert werden sollten (ökonomischer und zugleich methodischer Grund).

Um die Brauchbarkeit sowohl der Items als auch der Antwortalternativen zu überprüfen, wurde die Fragebogen-Vorform (s. Anhang S. 72f) an Eltern aus Kindergärten und Elterninitiativen verteilt, die an vorausgegangenen Projektuntersuchungen teilgenommen hatten, jedoch nicht zur Hauptstichprobe gehörten. Von den rund 500 verschickten Fragebogen konnten 130 (49 aus Kindergärten und 81 aus Eltern-Initiativ-Gruppen) in die Auswertung der Fragebogen-Vorform übernommen werden. Diese relativ geringe Rücklaufquote könnte durch einen "Sättigungseffekt" bei vielen Eltern durch andere Erhebungen bedingt gewesen sein. Zudem mußte der Rücklauf der Fragebogen zeitlich eng begrenzt werden, so daß eine Reihe nicht rechtzeitig eingegangener Fragebogen nicht mehr berücksichtigt werden konnte.

Um eine erste, vorläufige Abschätzung der Antworttendenzen in den Subpopulationen erkennen zu können, wurden die Mittelwerte der Teilstichproben Eltern-Initiativ-Gruppen/Kindergärten unter Verwendung des U-Tests von MANN und WHITNEY auf ihre Signifikanz hin überprüft.

Tabelle 29: Anzahl der zwischen den Teilstichproben differenzierenden Items

Signifikanzniveau	Anzahl der Items
1 %	9
5 %	4

Die Daten aus den Ergebnissen der EZF-Vorform wurden ferner einer Itemanalyse unterworfen. Eine Bestimmung der Schwierigkeitsgrade ist bei Mehrfachwahl-Tests ohne Beantwortung belanglos und war daher nicht erforderlich (vgl. LIENERT 1969, S. 124). Als erster Schritt wurde eine Analyse der Rohwertverteilung vorgenommen. Einen Überblick über die Häufigkeitsverteilung der gewählten Antwortalternativen bietet die nachstehende Tabelle.

Tabelle 30: Häufigkeit der Antwortalternativen in der Fragebogen-Vorform des EZF

Antwort- alternativen	...ganz besonders wichtig	...ziem- lich wichtig	...nicht so wich- tig	...über- haupt nicht wichtig
Häufig- keit in Prozent	27	40	25	8

Zwar ist zu erwarten, daß Items, die zwischen zwei Subpopulationen unterscheiden sollen, nicht normal verteilt sind, grundsätzlich wurden jedoch zumindest solche Items, bei denen über 90 Prozent der Befragten zustimmend bzw. ablehnend geantwortet haben (J-Verteilung), und solche, bei denen die Mittelkategorien zu über 90 Prozent nicht besetzt waren (U-Verteilung), nicht in der bestehenden Form beibehalten. Bei den beschriebenen Verteilungsformen muß davon

ausgegangen werden, daß sie "stets in der Eigenart des Testes und so gut wie nie in der Stichprobenzusammensetzung begründet" sind (LIENERT 1969, S. 180).

Tabelle 30 zeigt, daß insbesondere die vierte Antwortalternative "Das finde ich überhaupt nicht wichtig" durchweg schwach besetzt war, so daß für die revidierte Fragebogen-Vorform eine weniger extreme Formulierung gewählt wurde: "Das finde ich nicht wichtig."

Wie bereits weiter oben angesprochen, können sowohl die Trennschärfekoeffizienten, als auch die interne Konsistenz und die Reliabilitätsschätzungen nur dann brauchbare Entscheidungshilfen sein, wenn die Kriterien auf die faktorenanalytisch ermittelten Skalen bezogen werden (vgl. LIENERT 1969, S. 136). Daher wurde eine (erste) Faktorenanalyse durchgeführt, die zeigte, daß sich die Items gut in fünf Faktoren gruppieren ließen und relativ brauchbare Trennschärfekoeffizienten aufwiesen. Damit wurde die angenommene Heterogenität des Fragebogens bestätigt.

Da an der Fragebogen-Vorform mehrere Veränderungen vorgenommen werden mußten, war eine erneute Bestimmung der Dimensionen und damit verbunden auch eine weitere Itemanalyse für die modifizierte Form des Fragebogens unumgänglich geworden.¹⁾ Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine

1) Ein methodisch sauberes Vorgehen wäre es gewesen, die modifizierte Fassung des EZF erneut in einer weiteren Voruntersuchung zu testen. Gleiches gilt für die 2. Analyse des FSE (vgl. Kap. 2). Der für dieses Vorgehen jedoch notwendig gewordene Aufwand, insbesondere die Erstellung einer weiteren Stichprobe von Kindergarten- und Kinderladeneltern, ließ eine dahingehende Entscheidung nicht adäquat erscheinen. Auch im nachhinein erscheint es fraglich, ob der zu erwartende Gewinn aus einem weiteren Testdurchlauf den Aufwand tatsächlich hätte rechtfertigen können.

detaillierte Erläuterung der bisher gewonnenen Ergebnisse verzichtet. Immerhin war von den 24 Items der Fragebogen-Vorform ein Drittel selektiert worden, und vier der verbliebenen Items mußten noch umformuliert werden auf Grund von Versuchspersonen-Anregungen. In die Neuform des Fragebogens wurden zusätzlich zwei Items aufgenommen, von denen erwartet werden konnte, daß durch sie die möglichen Dimensionen erweitert und stabilisiert würden. Die überarbeitete Fassung des Fragebogens enthielt dann achtzehn Items (s. Anhang S. 74).

Die Faktorenanalyse¹⁾ für die modifizierte Fassung des EZF wurde nach der Hauptachsenmethode mit iterativer Kommunalitätenschätzung gerechnet (vgl. ÜBERLA 1971, S. 93). Als Kommunalitätenschätzungen wurden bei der Faktorisierung der Korrelationsmatrizen die Quadrate der multiplen Korrelationen der Items eingesetzt. Anschließend wurde eine orthogonale Rotation nach dem Varimax-Kriterium von KAISER (1958) vorgenommen. Als statistische Kriterien²⁾ der Faktorenwahl wurden neben dem Scree-Test nach CATTELL und PAWLIK und dem Kriterium von FÜRNRATT (1969, S. 66)³⁾ auch die folgenden traditionellen Kriterien angelegt (vgl. ÜBERLA 1971, REVENSTORF 1976):

- Jeder Faktor soll einen Eigenwert größer als 1 aufweisen.
- Jeder Faktor soll wenigstens 5 % der Gesamtvarianz aufklären.
- Die Faktoren sollen sich in den nächsthöheren Lösungen als stabil erweisen.
- Die nächsthöheren Rotationslösungen sollen nur eine unwesentliche Erhöhung der Gesamtkommunalität bewirken.

1) Die hier gemachten Anmerkungen zur Durchführung der Faktorenanalyse gelten in analoger Weise auch für den FSE (vgl. Kap. 2).

2) Daneben stehen die im nachfolgenden Kapitel 1.2 diskutierten inhaltlich-psychologischen Kriterien (vgl. FÜRNRATT 1969, S. 63).

3) Danach sollen nur Faktoren extrahiert werden, die mindestens 3 Items mit Werten $a^2/h^2 > 5$ aufweisen.

Aus den verschiedenen Faktoren-Rotationen wurde schließlich die 3-Faktoren-Lösung ausgewählt (vgl. Kap. 1.2), deren wichtigste Kennwerte in Tabelle 31 aufgeführt sind. Die vollständige Faktorenmatrix ist im Anhang (S. 90) wiedergegeben.

Tabelle 31: Eigenwerte und Varianzanteile der 3 Faktoren des EZF

Faktor	Eigenwert	aufgeklärte Gesamtva- rianz %	aufgeklärte Kommunalität %
1	6,37	48,39	58,80
2	2,03	63,83	80,97
3	1,05	71,79	100,00

Für die 18 Items der modifizierten Fragebogenfassung wurden die Trennschärfekoeffizienten (Korrelationsmaß der Items zum Gesamtpunktwert der zugehörigen faktorenanalytisch ermittelten Skala) bestimmt (vgl. LIENERT 1969, S. 93 ff.). Die Trennschärfen der Skala 1 liegen zwischen 0,46 und 0,82, außer bei Item 9, das nur einen geringen Trennschärfekoeffizient von 0,21 aufweist¹⁾. In der Skala 2 streuen die Trennschärfen zwischen 0,47 und 0,79; bei der Skala 3 bewegen sich die Trennschärfen von 0,67 bis 0,74 (vgl. Tab. 19 im Anhang).

Die nachfolgende Tabelle 32 gibt die Schätzung der internen Konsistenz nach CRONBACH sowie die Reliabilitätsschätzungen nach SPEARMAN-BROWN, FLANAGAN und KRISTOF für die drei Skalen des EZF wieder.

- 1) Einerseits weist Item 9 nur eine geringe Ladung und eine geringe Trennschärfe auf, so daß von daher eine Selektion des Items angezeigt schien; andererseits liegt Item 9 nach dem FÜRNRATT-Kriterium mit a^2/h^2 eindeutig auf dem ersten Faktor. Ausschlaggebend für die Beibehaltung war die gute Interpretierbarkeit dieses Items.

Tabelle 32: Interne Konsistenz und Split-Half Reliabilitäten für die drei Skalen des EZF

Skala	CRONBACHs Alpha	SPEARMAN- BROWN	FLANAGAN	KRISTOF
1	0,87	0,84	0,84	0,84
2	0,65	0,73	0,72	0,72
3	0,51	0,58	0,51	0,51

Für die Skala 1 können die angeführten Koeffizienten durchaus als befriedigend angesehen werden. Die geringeren Werte der beiden anderen Skalen werden wahrscheinlich durch die geringe Itemanzahl dieser Skala verursacht. Doch bei Gruppenvergleichen erscheinen Konsistenzkoeffizienten $r_{tt} \geq 0,5$ als ausreichend (vgl. LIENERT 1969, S. 309). Eine Reliabilitätsverbesserung könnte möglicherweise durch Testverlängerung erreicht werden.

1.2 Diskussion der Ergebnisse aus der Voruntersuchung zum EZF

Bei Betrachtung der sukzessiven 2-, 3-, 4- und 5-Faktorenlösungen erwies sich nach Anlegung der oben angeführten Kriterien die 3-Faktorenlösung als die geeignetste: Alle drei Faktoren haben einen Eigenwert größer als 1; die aufgeklärte Gesamtvarianz durch die drei Faktoren ist mit 71,79 % relativ hoch. Auch die Betrachtung der Eigenwertdifferenzreihe legt eine 3-Faktorenlösung nahe; außerdem erklären alle drei Faktoren jeweils mehr als 5 % der Gesamtvarianz. Überdies erwies sich die 3-Faktorenlösung in den nächsthöheren Lösungen als relativ stabil. Diese Stabilität der 3-Faktorenlösung spricht gegen die Annahme einer eindimensionalen Skala, die sich zunächst aufgrund des dominierenden ersten Faktors anbot. Die relative Konstanz der Items von Skala 1 und 2 in den nächsthöheren Lösungen deutet auf eigenständige inhaltliche Bereiche hin, wofür auch die gute Interpretierbarkeit spricht. Wenn auch der dritte Faktor nur drei Variablen enthält, die dann allerdings alle das FÜRNRATT-Kriterium a^2/h^2 größer als 0,5 erfüllen, spricht doch die Tatsache, daß diese Variablen ihrerseits als Globalziele einen hohen Komplexitätsgrad aufweisen für eine Extraktion des dritten Faktors. Im übrigen ist eine Anzahl von nur drei Variablen nach FÜRNRATT für sich genommen kein Kriterium zur Eliminierung eines Faktors (1969, S. 65 f.). Lediglich Einzelrestfaktoren (singlets) und doublets sollten unberücksichtigt bleiben.

Der bipolare erste Faktor umfaßt zwei Extrempole der Sozialerziehung. Dabei ist der eine Pol durch Items gekennzeichnet, die das Einordnen in vorgegebene gesellschaftliche Normierungen aufzeigen: "Gehorsam", "Ordnung und Sauberkeit", "Vermeiden von Konflikten" deuten hier auf eine eher rigide, unreflektierte Form des Einfügens in vorgegebene gesellschaftliche Ordnungsformen hin.

Interessant ist, daß das Item "Mein Kind sollte in der Schule gute Leistungen bringen" auf diesem ersten Faktor höher lädt als auf dem dritten Faktor, der Items enthält, die mehr die individuelle Leistungsbereitschaft ansprechen.¹⁾ Der Gegenpol des ersten Faktors beschreibt ein eher aktives emanzipatorisches Solidaritätsverständnis und eine mehr hinterfragende Einstellung ("Gesellschaftliche Zusammenhänge durchschauen", "nach dem Sinn von Vorschriften und Verboten fragen") und weist auf die kritische Reflexion vorgegebener Normen und möglicherweise deren Veränderung hin. Items wie "Mein Kind sollte mitfühlend sein", "Mein Kind sollte lernen, sich solidarisch zu verhalten", "Mein Kind sollte lernen, Konflikte im Gespräch zu lösen" deuten dabei eine aktive und kompetente Bewältigung der Außenbeziehungen an. Diese hier als Gegensätze auftretenden Elemente der Sozialerziehung zeigen das dialektische Verhältnis der von HIELSCHER als Leitziele "moderner" Sozialerziehung charakterisierten konstitutiven Elemente: "Das flexible Einordnen in die vorgegebenen Ordnungsformen" und "das Kritisieren und mögliche Verändern dieser Formen" (HIELSCHER 1974, S. 21). Bei der statistischen Verrechnung erhalten Eltern, die mehr reflektierte, emanzipatorische Zielvorstellungen befürworten, in diesem Faktor höhere Werte. Eine Auflistung der zugehörigen Items enthält Tabelle 19 im Anhang.

Der 2. Faktor bezieht sich im Gegensatz zu dem ersten mehr auf formale traditionelle Richtlinien des sozialen Handelns im Strukturbereich primärer Sozialisationsinstanzen, besonders der Familie. Als vorrangige pädagogische Zielsetzungen

1) Die Zugehörigkeit dieses Items zum 1. Faktor läßt sich vielleicht dahingehend interpretieren, daß "gute Leistungen in der Schule" in den Einstellungen der Eltern mehr noch eine Frage gesellschaftlicher Anpassung als eine Frage der Leistungsbereitschaft darstellen.

erscheinen hier (bei niedrigen Skalenwerten) Umgangsformen, die eine "reibungsslose" Kommunikation mit der Umwelt gewährleisten. "Familiensinn", "Achtung vor den Eltern" und "gute Umgangsformen" deuten als "soziale Tugenden" auf eine hohe Bewertung traditionell familistisch-bürgerlicher Werte hin.

Der 3. Faktor schließlich bezieht sich klar auf den individuellen Leistungsbereich. "Durchsetzungsvermögen", "ehrgeiziges Bedachtsein auf das eigene Vorwärtskommen", "Konkurrenz mit anderen" und die "Befriedigung des persönlichen Erfolgstrebens" sind hierbei angesprochen. Die Befürwortung solcher Erziehungsziele wird durch hohe Punktwerte in dieser Skala angezeigt.

Zusammengefaßt lassen sich die extrahierten Faktoren des EZF in folgender Weise beschreiben:

Faktor 1: Unreflektierte gesellschaftliche Anpassung versus reflektierte Emanzipation.

Faktor 2: Traditionsgebundene soziale "Tugenden".

Faktor 3: Streben nach persönlichem Erfolg.

2. Erfassung elterlicher Erziehungseinstellungen

2.1 Wahl des Verfahrens

Der von ENGFER und SCHNEEWIND (1976) neu konzipierte "Fragebogen zur Erfassung selbstperzipierter elterlicher Erziehungseinstellungen" (FSE) hatte sich sowohl im Hinblick auf eine detaillierte und differenzierte Deskription der Erziehungseinstellungen als auch bezüglich der methodischen Konzeption als das geeignetste Untersuchungsinstrument für die vorliegende Untersuchung angeboten (vgl. Kap. C im 1. Teil; eine Auflistung der FSE-Items befindet sich auf Seite 76ff im Anhang). Der FSE ist zur Befragung von Vätern und Müttern 6- bis 14jähriger Schulkinder konzipiert. In die Datenanalyse waren Antworten von 1306 Eltern 8- bis 12jähriger Kinder einer von den Autoren als repräsentativ bezeichneten Stichprobe eingegangen. Da die Zielstichprobe der vorliegenden Untersuchung aber Eltern mit Kindern im Vorschulalter erfaßt, war die Möglichkeit zu einer uneingeschränkten Übernahme nicht gegeben.

Es mußte daher überprüft werden, inwieweit sich die bisherigen Einstellungsdimensionen für die hier vorgegebene Stichprobe replizieren lassen¹⁾. Dies schien vor allem im Hinblick auf diejenigen Dimensionen erforderlich, die für die deutschsprachige Erziehungsstilforschung relativ neue Grunddimensionen darstellen (Elterliche Selbstkritik, Übernahme der selbsterfahrenen Erziehung, Reflexion der Erziehung). Immerhin deuten bisherige Ergebnisse (vgl. SCHNEEWIND 1974 b, S. 167) auf eine strukturelle Stabilität der gefundenen Grunddimensionen erzieherischer Einstellungen bei Eltern mit Kindern unterschiedlicher Altersstufen hin.

1) Vgl. auch SEITZ u.a. (1970, S. 3) zum Problem der Abhängigkeit faktorieller Strukturen von Erziehungsfragebogen vom Alter des Kindes.

Die erforderliche Überprüfung sollte durch eine erneute Faktoren- und Itemanalyse geschehen. Auf einen persönlichen Vorschlag von Frau ENGFER hin, ebenso wie sie selber in neueren Untersuchungen zu verfahren, wurde eine zusätzliche methodische Veränderung vorgenommen: Die Mittelkategorie der Likert-Skalierung "kann mich nicht entscheiden" wurde eliminiert, da sich gezeigt hatte, daß diese Kategorie übermäßig schwach besetzt war. Da für den FSE in der Originalform die Datenanalyse an einer repräsentativen Stichprobe vorgenommen und das Instrument bereits in anderen Untersuchungen eingesetzt worden war (s. oben), durfte von daher die grundsätzliche Brauchbarkeit dieses Fragebogens angenommen werden. Der Verzicht auf eine weitere Vor-Untersuchung erschien deshalb vertretbar und die Analyse des FSE Fragebogens an den Daten der Hauptstichprobe gerechtfertigt. Für diese Analyse lagen Antworten von 154 Eltern vor. Nähere Informationen zur Stichproben-Zusammensetzung gibt Kapitel C.

2.2 Diskussion der Ergebnisse zur Überprüfung des FSE ¹⁾

Die Anwendung allein der statistischen Kriterien ²⁾ brachte keine eindeutige Entscheidung für eine bestimmte Faktorenlösung, sondern diese Entscheidung konnte erst in der Kombination mit inhaltlichen Kriterien getroffen werden. Die zu extrahierende Faktorenzahl mußte bei der großen Zahl eingegangener Variablen deutlich kleiner ausfallen, als nach dem Eigenwert-Kriterium möglich gewesen wäre, da erst der 24. Faktor einen Eigenwert von kleiner als 1 aufwies. Obwohl alle Faktoren nach dem 5. Faktor nur noch geringe Anteile an der Gesamtvarianz aufklären konnten (der 6. Faktor konnte nur knapp, der 7. und 8. Faktor konnte nicht mehr das 5 %-Kriterium erfüllen, vgl. Tab. 32), wurden dennoch die größeren Rotationslösungen weiterhin, vor allem aus inhaltlichen Gründen, in Betracht gezogen: Einmal war die 5-Faktorenlösung nur schwer interpretierbar, zum anderen war intendiert, eine Annäherung der Faktorenlösung an die von ENGFER und SCHNEEWIND (1976) gefundene 10-Faktorenlösung zu erreichen und diese gegebenenfalls zu replizieren. Deshalb sollten möglichst alle Faktoren extrahiert werden, die zum überwiegenden Teil oder vollständig mit den Faktoren der Faktorenanalyse von ENGFER und SCHNEEWIND übereinstimmten. Ein genauerer Vergleich der statistischen Kennwerte beider Faktorenanalysen war leider nicht möglich, da in dem vorliegenden Arbeitsbericht über die Entwicklung des FSE detaillierte statistische Angaben nicht enthalten sind. Die Eigenwertdifferenzreihe legte aufgrund einer größeren Differenz nach dem 11. Eigenwertpaar in der Tat eine 10-Faktorenlösung zunächst nahe, doch diese Lösung zeigte keine befriedigende Übereinstimmung mit der Faktorenstruktur der 10 von SCHNEEWIND und ENGFER gefundenen Dimensionen. Außerdem ließen sowohl die 10- als auch die 9-Faktorenlösung inhaltlich "Abspaltungen" vorheriger Faktoren erkennen und waren nur schwer interpretierbar, so daß diese beiden Lösungen

1) Zu Fragen des methodischen Vorgehens bei der Faktoren- und Itemanalyse vgl. Kap. III.1.1.

2) vgl. die entsprechenden Ausführungen dazu in Kap. 1.1.

ausgeschlossen werden mußten. ¹⁾ Bei den 7- und 8-Faktorenlösungen stimmen der 7. bzw. 8. Faktor weitgehend mit den von SCHNEEWIND und ENGFER ermittelten Faktoren "Reflexion" und "Offenheit" überein. Beide Lösungen erwiesen sich auch bei den nächsthöheren Rotationen als stabil. Da das FÜRNRATT-Kriterium in der 7-Faktorenlösung zwar höher, in der Lösung mit 8 Faktoren aber ebenfalls erfüllt war, fiel die Entscheidung schließlich zugunsten der größeren Faktorenlösung aus. Durch diese 8 Faktoren wird nahezu die Hälfte der Gesamtvarianz aufgeklärt. Tabelle 33 enthält die wichtigsten Kennwerte dieser Faktorenlösung; eine vollständige Faktorenmatrix befindet sich im Anhang (Tab. 2o).

Tabelle 33: Eigenwerte und Varianzanteile der 8 Faktoren des FSE

Faktoren	Eigenwerte	aufgeklärte Gesamtvarianz % (cum)	aufgeklärte Kommunalität % (cum)
1	8,59	11,91	15,52
2	6,20	20,51	28,61
3	4,37	26,57	41,63
4	3,87	31,94	55,00
5	3,57	36,89	67,72
6	3,10	41,18	79,34
7	2,66	44,88	91,65
8	2,53	48,39	100,00

1) vgl. FÜRNRATT (1969, S. 64 f.), der im Blick auf zu große Rotationslösungen auf die Gefahr hinweist, daß dadurch "vorher geschlossen erscheinende und klar interpretierbare Faktoren 'aufgespalten' werden (...), so daß mit einem Mal Variablengruppen, die vorher allenfalls unterscheidbare Komponenten eines Faktors darstellten, als selbständige und gegebenenfalls sogar orthogonale Dimensionen auftreten, ohne aber eigentlich als solche interpretierbar zu sein".

- Faktor 1: Kühl manipulative Distanz
2: Unsicherheit in der Erzieherrolle
3: Inkonsistenz
4: Überbehütung
5: Übernahme der selbsterfahrenen Erziehung
6: Autoritäre Kontrolle
7: Reflexion erzieherischen Verhaltens
8: Offenheit

Der 1. Faktor erfaßt das Ausmaß, in dem Eltern sich in der Erziehung ihres Kindes berechnend und emotional kalt verhalten. Die Items dieses Faktors lassen erkennen, daß mit der Tendenz der Eltern, kindliche Schwächen durch manipulativ-lenkende Mittel auszunutzen und damit die Interessen des Kindes zu kontrollieren, eine kühle, fast gleichgültige Distanz und verschlossene Unaufrichtigkeit dem Kind gegenüber einhergeht. Insgesamt bezeichnet dieser Faktor einen Lenkungsaspekt, der aufgrund seiner versteckt kontrollierenden und unaufrichtigen Maßnahmen ein emotionales Verhältnis zum Kind voraussetzt, das in die Richtung emotionaler Kälte tendiert. Dieser Faktor ist in dem emotionalen Aspekt ausschließlich unipolar definiert, da der FSE von der Konzeption her keine Items enthält, die ausgesprochen den Bereich emotionaler Wärme ansprechen; offensichtlich zielte die Fragestellung mehr auf den Aspekt einer überbehütenden Erziehung ab (Faktor 4). Die Items, die diesen Faktor markieren, stammen aus 6 Faktoren der E/S-Faktorenanalyse, wobei in der Mehrzahl Items aus dem Faktor "Manipulation" enthalten sind. Eltern, die in ihrer Erziehung in diese Richtung tendieren, erhalten in diesem Faktor niedrige Punktwerte. Der 2. Faktor enthält alle 8 Items der Skala "Elterliche Selbstkritik und Unsicherheit in der Erzieherrolle" aus der E/S-Faktorenanalyse. Inhaltlich kennzeichnet er "das Eingeständnis der eigenen Unfähigkeit, Probleme in der Erziehung des Kindes zu bewältigen ... (und) die Betroffenheit und eher resignative Haltung der Eltern" (ENGFER und SCHNEEWIND 1976, S. 8). Diese erzieherische Unsicherheit der Eltern ist häufig bedingt durch den Einfluß eigener Stimmungen und Launen auf ihr Verhalten dem Kind gegenüber und erschwert damit das Festhalten an bestimmten

Vorstellungen über Erziehung. Gleichzeitig verbindet sich diese Unsicherheit mit dem Aspekt einer ängstlichen Sorge um das Kind. Hohe Punktwerte in dieser Skala deuten auf erhöhte Unsicherheit der Eltern hin. Der 3. Faktor enthält dieselben 7 Items wie der 10. Faktor "Inkonsistenz" aus der E/S-Faktorenanalyse. Der Faktor kennzeichnet nach ENGFER und SCHNEEWIND (1976, S. 11) "das Ausmaß, in dem Eltern in sich wiederholenden positiven oder negativen Sanktionierungssituationen gleich (konsistent) oder sehr verschieden (inkonsistent) reagieren". Hohe Werte in diesem Faktor deuten auf inkonsistentes, niedrige Werte auf konsistentes Erziehungsverhalten hin. Die Items des 4. Faktors zeigen den möglichen Negativaspekt einer übersteigerten Ausprägung von emotionaler Zuwendung und Engagement dem Kind gegenüber auf, die das Kind völlig in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken läßt, während die eigene Person der Eltern bewußt hintenan gestellt wird. Die Items dieses Faktors mischen sich zum überwiegenden Teil aus den Skalen "Erzieherisches Engagement" und "Einfluß der Elternpersönlichkeit" der E/S-Faktorenanalyse. Eine übertrieben engagierte, überbehütende Erziehungshaltung zeigt sich hier in hohen Punktwerten. Wie bereits bei Faktor 3 stimmen auch im 5. Faktor alle 7 Items mit denjenigen des Faktors "Übernahme der selbsterfahrenen Erziehung" aus der E/S-Faktorenanalyse überein. "Diese Einstellungsskala beschreibt das Ausmaß, in dem Eltern ihr Erziehungsverhalten am Vorbild der eigenen Erziehung orientieren" (ENGFER und SCHNEEWIND 1976, S. 11). Sie reicht von dem Pol einer völligen Übernahme und Vermittlung der selbsterfahrenen Erziehung (niedrige Punktwerte) bis zur ausdrücklichen Distanzierung von der selbsterfahrenen Erziehung auf dem anderen Pol (hohe Punktwerte). Der 6. Faktor beschreibt eine Erziehungshaltung, die deutlich eine Lenkung und Kontrolle des kindlichen Verhaltens befürwortet. Die Grenzen des Kindes werden durch Vorschriften und Verbote eindeutig nur von den Eltern abgesteckt; eigene Aktivitäten des Kindes werden eingeschränkt und verhindert, sobald sie den Interessen und Vorstellungen der Eltern widersprechen (niedrige Punktwerte). In diesem Faktor finden sich überwiegend Items wieder, die in der Skala

"Permissivität" der E/S-Faktorenanalyse laden. Auch der 7. Faktor wird durch Items bestimmt, die in der E/S-Faktorenanalyse einen gemeinsamen Faktor "Reflexion" bildeten. Er umschreibt, in welchem Ausmaß sich Eltern in der Erziehung ihres Kindes mehr spontan und unreflektiert verhalten beziehungsweise die angewandten Erziehungsmethoden bewußt und reflektiert planen. Während mit einem mehr spontanen Erziehungsverhalten eine eher konservative Haltung gegenüber neuen Ideen in der Erziehung einhergeht, ist mit dem mehr reflektierten Erziehungsverhalten eine Aufgeschlossenheit gegenüber modernen Erziehungskonzepten verbunden. Diese reflektierende Erziehungshaltung wird durch unsere Faktorenanalyse zusätzlich durch eine eher permissive tolerante Erziehungseinstellung gegenüber kindlichen Aktivitäten gekennzeichnet. Eltern, die zu einem mehr reflektierten Erziehungsverhalten tendieren, erhalten in diesem Faktor niedrige Punktwerte. In dem 8. Faktor laden insbesondere diejenigen Items hoch, die in der E/S-Faktorenanalyse den Faktor "Offenheit" bestimmten. Er wird gekennzeichnet durch Zustimmung bzw. Ablehnung einer offenen Äußerung der eigenen Gedanken und Gefühle dem Kind gegenüber. Ein zurückhaltendes Sich-Verschließen dem Kind gegenüber vermindert auch die Bereitschaft, spontan helfend einzuspringen oder die Handlungen des Kindes weitgehend zu tolerieren. Hohe Werte in diesem Faktor bedeuten mehr Offenheit, während niedrige Punktwerte ein stärkeres Verschließen der Eltern dem Kind gegenüber anzeigen.

Tabelle 34: Kennwerte zur Item-Trennschärfe ¹⁾ und Reliabilität der 8 Faktoren des FSE

Faktor	Trennschärfe	CRONBACH's Alpha	SPEARMAN- BROWN	FLANAGAN	KRISTOF
E ₁	.33 - .73	0,80	0,83	0,82	0,82
E ₂	.36 - .70	0,77	0,85	0,85	0,85
E ₃	.54 - .81	0,84	0,74	0,72	0,72
E ₄	.35 - .67	0,77	0,80	0,80	0,80
E ₅	.59 - .78	0,82	0,80	0,79	0,79
E ₆	.49 - .67	0,74	0,77	0,75	0,75
E ₇	.34 - .64	0,71	0,74	0,74	0,74
E ₈	.50 - .65	0,65	0,67	0,66	0,66

Die Trennschärfe-Koeffizienten von 75 der 77 Items in den 8 Skalen liegen zwischen .33 und .81 (vgl. Tab. 34) und können insgesamt als genügend hoch bezeichnet werden. ²⁾ Die Rohwertanalyse führte ebenfalls zu keiner weiteren Itemselektion. Die statistischen Kennwerte der Einzel-Items sind in Tabelle 20 im Anhang wiedergegeben.

Die Höhe der Reliabilitäts-Koeffizienten wie auch der Koeffizienten für die interne Konsistenz der Skalen können insgesamt unter Berücksichtigung der geringen Itemanzahl der Skala 8 als zufriedenstellend angesehen werden. Ähnliche Werte finden sich auch bei ENGFER und SCHNEEWIND (1976, Tab. 6) für die von ihnen gefundenen vergleichbaren Faktoren. Die 8 Faktoren werden anschließend einzeln erläutert und mit den Dimensionen elterlicher Erziehungseinstellungen bei ENGFER und SCHNEEWIND (1976) verglichen werden, deren Faktorenanalyse dabei abgekürzt als "E/S-Faktorenanalyse" bezeichnet wird. Eine Übersicht über die Zuordnung der einzelnen Items zu den 8 Faktoren befindet sich in Tabelle 21 im Anhang. Vorangestellt sei eine Auflistung der gewählten Bezeichnungen für die acht Faktoren:

1) Item 21. und 51. sind hier ausgenommen.

2) Lediglich die Items Nr. 21 (Skala 1) und 51 (Skala 8) weisen Koeffizienten < .30 auf (.29 bzw. .27); sie wurden aufgrund inhaltsbezogener Überlegungen beibehalten.

Tabelle 35: Gegenüberstellung der 8 extrahierten Faktoren des FSE und der 10 von ENGFER und SCHNEEWIND (1976) ermittelten Faktoren

<u>E/S-Faktoren</u>			<u>Faktoren dieser Arbeit</u>	
Nr.	Abkürzung	Bezeichnung	Nr. Bezeichnung	E/S-Items ⁺
1	ES	Elterliche Selbstkritik	1 Kühl manipulative Distanz	5M, 30, 2EE, 2EV, 1P, 1EP
2	EE	Erzieherisches Engagement	2 Unsicherheit in der Erzieherrolle	8ES, 2EE, 2EP
3	P	Permissivität	3 Inkonsistenz	7I
4	O	Offenheit	4 Überbehütung	4EP, 4EE, 3EV, 10
5	M	Manipulation	5 Übernahme der selbsterfahrenen Erziehung	7UE
6	EV	Elterliches Verantwortungsgefühl	6 Autoritäre Kontrolle	4P, 3M, 1EP, 1EV
7	R	Reflexion	7 Reflexion erzieherischen Verhaltens	8R, 2P
8	EP	Einfluß der Elternpersönlichkeit	8 Offenheit	40, 1EV, 1P
9	UE	Übernahme der selbsterfahrenen Erziehung		
10	I	Inkonsistenz		

⁺ In der Spalte E/S-Items ist angegeben, wieviele Items der E/S-Faktoren jeweils in den Faktoren der hier vorgelegten Analyse laden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß die E/S-Faktoren "Inkonsistenz" und "Übernahme der selbsterfahrenen Erziehung" in dieser erneuten Faktorenanalyse vollständig repliziert wurden. Weitere drei der in dieser Untersuchung extrahierten Faktoren, nämlich "Reflexion erzieherischen Verhaltens", "Offenheit" und "Unsicherheit in der Erzieherrolle" setzen sich zum überwiegenden

Teilaus Items zusammen, die die ähnlich bezeichneten E/S-Faktoren bilden. Die restlichen drei der hier vorliegenden acht Faktoren besitzen Items gemischt aus den verbleibenden E/S-Faktoren. Die Bedingungen und Ursachen für diese Verschiebung der Faktorenstruktur bei völliger Gleichhaltung der Items und gleichen Auswertungsverfahren ¹⁾ sollten genauer reflektiert werden.

Grundsätzlich müssen zufällige Fehler als veränderndes Element für jede empirische Untersuchung angenommen werden; die recht hohen Reliabilitätskoeffizienten des verwendeten Meßinstruments (vgl. ENGFER und SCHNEEWIND 1976, Tab. 6) lassen jedoch darauf schließen, daß zufälligen Veränderungen nicht ein solches Gewicht beigemessen werden kann. Ähnlich verhält es sich mit der in dieser Untersuchung vorgenommenen Änderung der Antwortvorgabe, nämlich der Eliminierung der Mittelkategorie. Wenn auch nicht entscheidbar ist, inwieweit diese Änderung das Antwortverhalten der Probanden beeinflusst hat, so spricht doch die von ENGFER und SCHNEEWIND (1976, Tab. 4) angegebene ausgeprägte Unterbesetzung dieser Kategorie dafür, daß der Einfluß vermutlich gering ist. Auch die Betrachtung der fünf von ENGFER und SCHNEEWIND gefundenen Sekundärfaktoren liefert kaum Hinweise auf diese Verschiebungen. Lediglich der E/S-Sekundärfaktor 2 ("Elterliches Engagement"), auf dem die Faktoren "Erzieherisches Engagement" und "Elterliches Verantwortungsgefühl" hoch lagen, deutet darauf hin, daß diese Faktoren auf einem "höheren" Niveau einen Zusammenhang aufweisen. Dementsprechend setzt sich der Faktor "Überbehütung" überwiegend aus Items dieser beiden E/S-Faktoren zusammen, wobei hier jedoch die Items aus dem E/S-Faktor "Einfluß der Elternpersönlichkeit" eine Aspektverschiebung herbeiführen.

1)

In beiden Fällen wurde die Faktorenanalyse nach der Hauptachsenmethode (Programm PAFA) gerechnet.

Ein größerer Einfluß könnte den unterschiedlichen Merkmalen der Stichprobe zugeschrieben werden, die im Vergleich zur E/S-Untersuchung erheblich kleiner war. Die sich möglicherweise daraus ergebenden Verzerrungen können noch verstärkt worden sein durch weitere, hier nicht einbezogene "Eigenheiten" der Stichprobe, wie Schichtzugehörigkeit der Eltern, Alter usw. Hinzu kommt ein deutliches Übergewicht von Eltern aus Elterninitiativen in der Untersuchungsstichprobe.

Es läßt sich auch fragen, ob die Ausprägung solcher Faktoren wie "Überbehütung" und "Autoritäre Kontrolle" (beides Aspekte eines lenkenden, direktiven Erziehungsverhaltens) dadurch zustande kommt, daß solche Einstellungskonzepte für Eltern von Vorschulkindern relevanter sind. Die Überlegung, daß die noch weniger selbständigen Vorschulkinder nach Ansicht der Eltern mehr der Leitung und Lenkung bedürfen als ältere Schulkinder, liegt hier recht nahe. Die Frage jedoch, welche dieser Merkmale im einzelnen für die veränderte Faktorenstruktur verantwortlich sind, muß letztendlich offen bleiben, doch festzuhalten ist, daß die hinreichend guten Werte der Itemanalyse wie auch die der Faktorenanalyse auf akzeptable Faktoren und Items hindeuten.

3. Erfassung elterlicher Erziehungspraktiken

Die geplante Erfassung elterlichen Erziehungsverhaltens sollte auf dem Wege über eine systematische Retrospektion vorgenommen werden (vgl. KESSEN 1967, SCHNEEWIND 1966, SCHNEEWIND u.a. 1975 u. 1976, TOMAN 1966; vgl. auch Kap. C im 1. Teil). Dazu hatte sich eine Anlehnung an das von FILIPP und SCHNEEWIND entwickelte Verfahren eines "Fragebogens zur Erfassung des Tagesverlaufs" angeboten (s. FILIPP 1973).

Vor der Verwendung dieses Fragebogens mußten jedoch erhebliche Modifikationen vorgenommen werden. Die auffälligste Änderung gegenüber der Originalversion betraf den Umfang der Befragung. In der Version von FILIPP wurde auf rund 30 Seiten das auf ein bestimmtes Kind bezogene Elternverhalten minutiös abgefragt (vom Aufwachen bis zum Einschlafen des Kindes), während die in unserer Untersuchung eingesetzte Version lediglich noch 6 Seiten umfaßte (vgl. Anhang S. 84ff). Etliche inhaltliche Änderungen waren wegen des Umstandes vorzunehmen, daß der Originalfragebogen auf die Befragung von Eltern 6- bis 14-jähriger Schulkinder angelegt war, mit der vorliegenden Untersuchung aber Eltern von Vorschulkindern erfaßt wurden. Die ökonomisch-praktischen wie auch die methodisch-inhaltlichen Gesichtspunkte führten insgesamt zu einer Kürzung des Fragebogens: Von den ehemals 16 übergeordneten Situations-Kategorien (situative Kontexte) wurden 6 vollständig eliminiert ¹⁾, die übrigen ²⁾ auf je 2 bzw. 3 zentral erscheinende Fragen gekürzt. Von dieser Reduktion waren insbesondere solche Kategorien bzw. Fragen betroffen, die nicht eindeutig einem normalen, typischen Tagesverlauf zuzuordnen waren. ³⁾

-
- 1) Musische Tätigkeiten, Dienstleistungen, Besuch, Haustiere, Freunde, Allgemeine Angaben.
 - 2) Wecken, Waschen am Morgen, Anziehen am Morgen, Schule, Essen, Spiel, Einkaufen, Fernsehen, Unternehmungen, Schlafengehen.
 - 3) Nach späteren Informationen aus dem Trierer EKB-Projekt sind auch dort ähnliche Modifikationen vorgenommen und insbesondere generelle Aussagen über "typische" Wochentage formuliert worden (vgl. SCHNEEWIND u.a. 1976 b, SCHNEEWIND u. FILIPP 1976).

Die Durchführung in Form einer mündlichen Befragung brachte diesbezüglich den Vorteil, einerseits durch eingehende Instruktion der Interviewer die Schwierigkeit für die Eltern zu mindern, andererseits durch mögliche Rückfragen der Eltern wie der Interviewer gültigere Aussagen zu erreichen. In dem weiter unten noch näher beschriebenen Interviewertraining wurde daher auf diesen Aspekt besonders geachtet. Schließlich wurde auch noch der Auswertungsmodus dahingehend modifiziert, daß eine Zuordnung zu situationsübergreifenden Beschreibungen elterlichen Erziehungsverhaltens angestrebt wurde. Als Grundlage dazu dienten die von TAUSCH und TAUSCH (1971) postulierten Dimensionen erzieherischen Verhaltens "Lenkung" und "Emotionale Zuwendung", sowie die auch im Rahmen des Gesamtprojektes besonders interessierende hypostasierte Dimension "Anregende Aktivität" (vgl. auch NICKEL 1974). Zu diesem Zweck wurden die vorläufig aus dem Trierer Fragebogen übernommenen bzw. modifizierten Fragen 8 Beurteilern ¹⁾ (Experten-Rating) vorgelegt (vgl. Instruktion zum Expertenrating, Anhang S. 81). Diese Beurteiler hatten zunächst zu entscheiden, ob die Einzelfragen (Items) den 3 vorgegebenen Dimensionen zuzuordnen sind oder nicht. Auf diese Urteile hin wurden diejenigen Items selektiert, die keine Beurteiler-Übereinstimmung von 70 % erreichten; das betraf die Items 1a, 1c, 4a und 11c. Ferner wurden die vorgegebenen Antwortalternativen von den Experten in Hinsicht auf das Ausmaß eingeschätzt, mit dem sie die zugehörige Verhaltensdimension repräsentieren; dazu wurden unipolare Ratingskalen mit 3 Abstufungen verwendet (1 = geringes, 2 = mittleres, 3 = hohes Ausmaß). Auf der Grundlage dieses zweiten Ratingschrittes wurden die Items eliminiert, die keinen eindeutigen Modalwert aufweisen konnte; dies betraf die Items 7, 14, 19b und 22a. ²⁾

1) Als Experten standen zur Verfügung: 2 Diplom-Psychologen, 2 Diplom-Pädagogen, 1 Diplom-Soziologe, 3 Studenten der Psychologie bzw. Pädagogik (5 weiblichen, 3 männlichen Geschlechts).

2) Die geringe Beurteiler-Übereinstimmung bei diesen Items mag daran gelegen haben, daß einige Beurteiler das in den Items angesprochene Verhalten eher als "natürlich" oder "selbstverständlich" angesehen haben (z.B. - das Kind darf bestimmte Sendungen im Fernsehen nicht anschauen, - die Eltern verabschieden sich zur Nacht vom Kind -); während andere Beurteiler diesem Verhalten schon einen größeren Differenzierungswert im Hinblick auf "Lenkung" bzw. "Emotionale Zuwendung" beigemessen haben.

Für die nach dem Experten-Rating verbleibenden Items wurde zur Güte-Bestimmung des Ratings über die einzelnen Skalen der HORST-Koeffizient ($PM_{H \ I \ II}$) bestimmt. Dieser Koeffizient gibt an, inwieweit die Beurteiler hinsichtlich Niveau, Abstand und Relation der Objekte übereinstimmen bzw. inwieweit die Objektwerte hinsichtlich Niveau, Abstand und Relation von den Spezifitäten des Meßvorganges unabhängig sind. Die Berechnung des HORST-Koeffizienten basiert auf varianzanalytischen Kriterien. Es wird dabei im wesentlichen das Verhältnis zwischen "wahrer" (objekt-immanenter) und "falscher" (meßfehlerbedingter) Varianz bestimmt. Bei einmaligem Rating werden dazu die Werte je zweier Rater als unterschiedliche Ratingdurchgänge gewertet und in Zweierreihen miteinander verglichen (vgl. LANGER u. SCHULZ von THUN 1974). Für den anstehenden Gruppenvergleich der Erziehungspraktiken hätte auch der EBEL-Koeffizient $PM_{E \ I \ II}$ berechnet werden können, der im allgemeinen höher ausfällt, doch wären dabei Niveauunterschiede unberücksichtigt geblieben (vgl. FENNER 1972). Schließlich wurde noch der Koeffizient für die Güte eines Rates $PM_{H \ 1 \ 2}$ bestimmt, der angibt, zu wieviel Prozent "in jeder Einzeleinschätzung eines Objekts ... die Lage des Objekts in der Objektreihe (unter Berücksichtigung des allgemeinen Niveaus, der allgemeinen Abstände und der Relation der Objekte) durchschnittlich ... richtig (= austauschbar) erfaßt" wird (LANGER u. SCHULZ von THUN 1974, S. 80). Die aufgrund der Daten des Expertenratings berechneten Gütekoeffizienten liegen deutlich über den bei LANGER und SCHULZ von THUN angegebenen Mindesthöhen ($PM_{H \ I \ II} > 0,7$ bzw. $PM_{H \ 1 \ 2} > 0,3$) und können daher als zufriedenstellend bezeichnet werden (s. Tab. 36). Die Werte der Rater in den beschriebenen beiden Ratingschritten sind im Anhang aufgeführt (Tab. 22 - 25). Auf der Grundlage des Ratings konnten nun den einzelnen Items Werte bezüglich der in ihnen angesprochenen drei Verhaltensdimensionen zugeordnet werden (vgl. Tab. 26 im Anhang). Damit war die methodische Vorbereitung der Befragung zu den Erziehungspraktiken für die Hauptuntersuchung abgeschlossen.

Tabelle 36: Gütekoeffizienten des Experten-Ratings
(Zuordnung von Erziehungspraktiken zu
Verhaltensdimensionen)

Dimension	N	$PM_{HI II}$	$PM_{H 1 2}$
Lenkung	8	0,93	0,63
Emotionale Zuwendung	8	0,91	0,55
Anregende Aktivität	8	0,88	0,48

IV. Einsatz standardisierter Persönlichkeitstests

Mit dem "Fragebogen zur direktiven Einstellung - FDE" von BASTINE (1971) lag ein Verfahren vor, das sich bereits durch die von ihm primär erfaßte "direktive Einstellung" und seinem empfohlenen Anwendungsbereich ("... bei der Ausbildungskontrolle für Erzieher, Eltern und Führungskräfte ...", BASTINE 1971, S. 3) zum Einsatz in einer erziehungspsychologischen Untersuchung anbot. Dabei wird mit "direktiver Einstellung" die "Einstellung einer Person bezeichnet, die Handlungen und Erlebnisweisen anderer Personen nach den eigenen Vorstellungen zu lenken und zu kontrollieren" (1971, S. 3). Dementsprechend heißt es bei BUTTGEREIT (1973, S. 225): "... liegen seine Anwendungsmöglichkeiten besonders im Bereich der Pädagogischen Psychologie". Schließlich war dieses Verfahren bereits in eigenen Voruntersuchungen mit Kindergarten-Erzieherinnen verwendet worden (s. NICKEL u.a. 1975), so daß es sich auch wegen dieser Vergleichsmöglichkeit empfahl. Neben einer Skala zur Messung direktiver Einstellungen enthält der FDE auch noch die Extraversions-Skala des Brengelmann-Fragebogens (s. unten):

- direkte Einstellung (DE)
- Extraversion (E)

Eine solche, zumindest beschränkte, Möglichkeit zum Vergleich bestand auch bei dem Einsatz des BRENGELMANN-Fragebogens (BRENGELMANN u. BRENGELMANN 1960), der in einer gekürzten Version von HENNINGSEN (1973) zwanzig Elternteilen aus Münchner Kindergärten und Kinderläden vorgelegt worden war. In der erwähnten Untersuchung (vgl. auch Kap. A IV) konnten jedoch keine Unterschiede hinsichtlich der Testwerte in diesem Fragebogen zwischen den Stichproben festgestellt werden. Der

BRENGELMANN-Fragebogen soll folgende Persönlichkeitsfaktoren messen, von denen aber im Zusammenhang mit unserer Untersuchung besonders dem ersten (DO) und letzten (NR) unser Interesse galt:

- Dogmatische Haltungen (DO)
- Intoleranz bei Ambiguität (IA)
- Extraversion (E)
- Neurotische Tendenz (N)
- Rigidität (NR)

Als ein neueres Verfahren, das zahlreiche Merkmale der Persönlichkeit erfassen soll, wurde das Freiburger-Persönlichkeits-Inventar von FAHRENBERG und SELG (1971) ausgesucht. Es wurde bisher primär in der therapeutischen und klinischen Praxis eingesetzt und enthält folgende Skalen:

- Nervosität (1)
- Aggressivität (2)
- Depressivität (3)
- Erregbarkeit (4)
- Geselligkeit (5)
- Gelassenheit (6)
- Dominanzstreben (7)
- Gehemtheit (8)
- Offenheit (9)

Zusätzliche Skalen können mit kombinierten Werten aus Standardskalen ermittelt werden:

- Extraversion (E)
- Emotionale Labilität (N)
- Maskulinität (M)

C. Beschreibung der Untersuchungs-Stichproben

I. Allgemeine Kriterien zur Stichprobenbildung

Die Zusammensetzung der Stichproben für die Hauptuntersuchungen hinsichtlich der verschiedenen Themenkomplexe war durch das Design des Gesamt-Forschungsprojektes mit seinem multivariaten Ansatz bereits weitgehend vorgezeichnet. Um die Möglichkeit zu einem späteren Vergleich zwischen Kinderverhalten und elterlichen Einstellungen, zwischen institutionellem Einfluß bzw. dem Einfluß des Betreuungspersonals und dem der Eltern offen zu halten, sollten daher insgesamt nur Eltern befragt werden, deren Kinder in direkter oder indirekter Weise in die übrigen Untersuchungsteile einbezogen waren (vgl. SCHMIDT 1977, SCHENK 1977).

Um andererseits die Belastung für die einzelnen Elternteile nicht zu groß werden zu lassen, konnten nicht alle Fragebögen denselben Personen vorgelegt werden, was vom testdiagnostischen Standpunkt aus zum Zwecke intraindividuellicher Gegenüberstellungen sicherlich reizvoll gewesen wäre.

Die Koppelung der vorliegenden Arbeit an das Gesamtprojekt brachte ferner mit sich, daß die regionale Herkunft der Probanden identisch war: Fast alle vorausgegangenen Erhebungen waren in Einrichtungen durchgeführt worden, die in den Städten Bonn, Düsseldorf und Köln bzw. deren Umgebung gelegen sind,

Aus den eigenen Fragestellungen heraus (vgl. Kap. C im ersten und Kap. A im zweiten Teil) ergab sich eine weitere Forderung an die Zusammensetzung der Stichproben: Um einen Vergleich zwischen Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen und solchen aus Kindergärten durchführen zu können, sollte versucht werden, die Personenanzahl aus beiden Herkunftsgruppen annähernd gleich hoch zu halten.

Schließlich sollte durch eine genügend große Anzahl an Versuchspersonen erreicht werden, daß sich verschiedene Zusatz-Variablen wie Alter, Beruf, Kinderzahl etc. in beiden Gruppierungen annähernd gleichmäßig verteilen. Im einzelnen wurden für die verschiedenen Fragestellungen die nachfolgend beschriebenen Stichproben herangezogen,

II. Stichprobenbildung zu den einzelnen Untersuchungsteilen

Die Untersuchungen zu den Bereichen Selbständigkeits- und Konflikterziehung wurden mit den gleichen Versuchspersonen/-gruppen durchgeführt. Dabei handelte es sich um diejenigen Eltern, deren Kinder bereits hinsichtlich ihres Konfliktverhaltens in den Einrichtungen beobachtet worden waren (vgl. SCHMIDT 1977). Wegen verschiedener Hindernisse (vgl. Kap. D) konnten nicht alle in Betracht kommenden Eltern für die Stichprobe gewonnen werden. Immerhin konnten die beiden Fragebogen an die Eltern von 277 Kindern aus 52 Einrichtungen verschickt werden; die Rücklaufquote war jedoch unterschiedlich (vgl. S. 163f).

In die Befragungen zu den Erziehungs-Zielen, -Einstellungen und -Praktiken in der Hauptuntersuchung sollten diejenigen Eltern einbezogen werden, deren Kinder in einem vorausgegangenen Projektabschnitt mit Hilfe von Videoaufzeichnungen hinsichtlich ihres Sozialverhaltens bei verschiedenen Spielsituationen bereits beobachtet worden waren (vgl. PÄTZOLD 1977). Da bereits bei den Videoaufzeichnungen die Anzahl der Kinderladen-Kinder über der der Kindergarten-Kinder gelegen hatte, ergab sich für die Elternbefragung ein entsprechend ungleiches Verhältnis. Bei insgesamt 132 beobachteten Kindern (96 aus Kinderläden, 36 aus Kindergärten) stand eine maximale Probandenzahl von 264 für die Elternbefragung zur Verfügung.

Die Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen wurde innerhalb des Gesamt-Forschungsprojekts, in das die vorliegende Arbeit eingebunden ist, nicht an einer speziellen Stichprobe durchgeführt, sondern betraf prinzipiell alle in das Projekt einbezogenen Untersuchungsabschnitte (vgl. auch SCHENK 1977 und SCHMIDT 1977). Auf diese Weise konnten insgesamt etwa 400 Personen erfaßt werden. Wegen des explorativen Charakters dieser Erhebungen (vgl. Kap. A V) wurde bei auftretenden Schwierigkeiten (insbesondere bei Überlastungsbedingten Unmutsäußerungen und Weigerungen der Eltern) auf sie am ehesten verzichtet, so daß die Stichprobenzusammensetzung ungleichgewichtig wurde, d.h. der Anteil der Eltern aus der Kindergartengruppe liegt deutlich unter dem der anderen Elterngruppe und erreicht insgesamt etwa nur ein Viertel der Gesamtstichprobe. Zudem schwankt dadurch die Gesamtzahl der jeweils eingesetzten Verfahren bzw. der mit den verschiedenen Verfahren erreichten Probanden.

Die Angaben zu Anzahl und Zusammensetzung der innerhalb der verschiedenen Teilbereiche bzw. mit den einzelnen Verfahren erfaßten Teilstichproben sind den Ergebnisdarstellungen in Teil III zu entnehmen.

D. Verlauf der Untersuchungen

Die vorausgegangenen Projekt-Abschnitte zur Beobachtung des Erzieher- und Kinderverhaltens (vgl. SCHENK 1978, SCHMIDT 1977) waren anonym durchgeführt worden, d.h. von den beobachteten Kindern waren in der Regel nur die Vornamen bekannt. Um die Eltern ansprechen zu können, war es daher notwendig, zunächst die einzelnen Einrichtungen aufzusuchen oder zumindest telefonischen Kontakt zu ihnen herzustellen, um die Anschriften der Stichproben-Eltern zu erfahren. Da einige Einrichtungen sich aus unterschiedlichen Gründen leider nicht zu dieser Auskunft bereiterklären konnten, in anderen Fällen die Einrichtungen (hier: nur Kinderläden) inzwischen aufgelöst bzw. Familien verzogen waren, kam es durch diese Ausfälle bereits zu einer Reduktion der anzusprechenden Eltern.

Die auf diese Weise ermittelten Eltern für die Stichproben "Einstellungen zur Selbständigkeits- bzw. Konflikterziehung" bekamen die Fragebögen per Post zugeschickt. Beigefügt waren Informationen über Absicht und bisherigen Verlauf des Forschungsprojekts (Anhang S.105f), genaue Instruktionen zum Ausfüllen der Fragebögen sowie freigemachte Umschläge zur Rücksendung der Fragebögen. Von den in Betracht kommenden Eltern (-paaren) konnten 277 angeschrieben werden. Um zu verhindern, daß sich der Rücklauf auf eine Gruppe speziell motivierter Eltern beschränkt, wurden diejenigen nach etwa vier Wochen nochmals angesprochen (zumeist telefonisch), die ihre Bögen noch nicht zurückgeschickt hatten.

Die Daten zu den Erziehungszielen, -einstellungen und -praktiken der Eltern sollten im Rahmen eines Interviews ermittelt werden. Dieser Interview-Termin diene zugleich dazu, Aussagen zu familien-soziologischen Variablen zu gewinnen (vgl. ZIETZSCHMANN 1977). Die

zur Durchführung dieser Interviews mit herangezogenen Studenten waren zuvor eingehend informiert und für ihren speziellen Einsatz trainiert worden. Die Instruktion für die Interviewer ist auf S. 83 im Anhang wiedergegeben.

Zur Information sowie zur Steigerung der Motivation des betroffenen Personenkreises sind unter der Leitung verschiedener Projekt-Mitarbeiter zahlreiche Informations-Elternabende abgehalten worden. Auf diesen Veranstaltungen wurde mit den Eltern und sonstigen interessierten Mitgliedern die bisherige Projektstätigkeit diskutiert, Ausschnitte vorausgegangener Filmaufnahmen wurden gezeigt, und es wurde speziell auf die noch anstehenden Erhebungen hingewiesen.

Auf diese Weise konnte eine Beteiligung von über 50% der in Frage kommenden Eltern erreicht werden, so daß von den maximal 264 immerhin 154 Probanden in die Hauptuntersuchung einbezogen werden konnten. Neben den bereits zuvor genannten Ausfall-Gründen ist dabei auch zu beachten, daß die einzelnen Interviews in der Regel über eine Stunde dauerten - woran sich häufig noch an den persönlichen Interessen der Interviewpartner orientierte Gespräche anschlossen.

DRITTER TEIL: ERGEBNISSE

A. Ergebnisse zur Selbständigkeitserziehung

I. Verteilung der demographischen Daten

Zusammen mit dem Fragebogen über elterliche Einstellungen zur Förderung von Selbständigkeit und Unabhängigkeit ihrer Kinder waren die Probanden um Auskunft über einige "Angaben zu Ihrer Person" (s. Anhang S.107) gebeten worden. Die hieraus ermittelten Daten werden in ihren absoluten und relativen Antworthäufigkeiten in den nachfolgenden Tabellen 37 bis 45 wiedergegeben, soweit für diese Variablen Hypothesen aufgestellt worden sind (vgl. Kap. A im 2. Teil). Die Verteilung der übrigen Variablen ist in den Tabellen 30 bis 40 im Anhang dargestellt.

Von den insgesamt 277 angeschriebenen Eltern(-paaren) liegen 229 Antworten vor, was einer Rücklaufquote von 82,7 % entspricht. Wie sich die zurückgeschickten Fragebogen auf die beiden Einrichtungsarten verteilen, ist der Tabelle 37 zu entnehmen.

Tabelle 37: Verteilung der Stichprobe auf die beiden Einrichtungsarten

Einrichtung	N	N %
Eltern-Kind-Gruppen	122	53,3
Kindergärten	107	46,7
Summe	229	100

In den nachfolgenden Tabellen 38 bis 43 sind jeweils die Angaben für die Gesamtstichprobe aus den Eltern-Initiativ-Gruppen und den Kindergärten zusammengefaßt worden.

Tabelle 38: Verteilung der Geschlechter

	N	N %
Männer	103	45
Frauen	126	55
Summe	229	100

Tabelle 39: Verteilung der Altersgruppen

Altersgruppe (in Jahren)	N	N %
21 - 25	16	7,0
26 - 30	61	26,9
31 - 35	94	41,4
36 - 40	42	18,5
41 - 45	8	3,6
46 - 66	6	2,6
Summe	227	100,0

M = 33,066

s = 6,058

Range: 21 - 66

Die Angaben über den Beruf der Probanden wurden den 7 Kategorien des Sozialstatus¹⁾ (vgl. MOORE u. KLEINING 1960) zugeteilt. Tabelle 40 gibt dazu eine Übersicht. Dabei gilt folgender Schlüssel:

- 1 Oberschicht
- 2 obere Mittelschicht
- 3 mittlere Mittelschicht
- 4 untere Mittelschicht
- 5 obere Unterschicht
- 6 untere Unterschicht
- 7 sozial Verachtete

1) Zur inhaltlichen Beschreibung der verschiedenen Statuskategorien vgl. Kap. B I im ersten Teil.

Tabelle 40: Verteilung der Schichtzugehörigkeit

Statusgruppe	N	N %
2	14	6,4
3	83	37,7
4	101	45,9
5	11	5,0
6	4	1,8
7	7	3,2
Summe	220	100

64 Vpn (= 30 %) machten keine weitere Berufsangabe, sondern kreuzten "Hausfrau" an.

Tabelle 41: Häufigkeitsverteilung der Kinderanzahl

Kinderzahl	N	N %
1	93	40,8
2	105	46,1
3	17	7,5
4	10	4,4
5	1	0,4
6	2	0,9
Summe	228	100

M = 1,85

Tabelle 42: Verteilung des Geschlechts der Kinder, die eine Einrichtung (Kiga/ EKG) besuchen

Kind	N	N %
Sohn	115	50,2
Tochter	108	47,2
keine Angabe	6	2,6
Summe	229	100

Tabelle 43: Verteilung der Kinder auf die Altersgruppen

Alter (Jahre;Monate)	N	N %
3;6 - 4;0	9	4,0
4;0 - 4;6	37	16,4
4;6 - 5;0	56	24,9
5;0 - 5;6	49	21,8
5;6 - 6;0	52	23,1
6;0 - 6;6	16	7,1
6;6 - 7;0	6	2,7

M = 5,25

Range: 3;3 bis 6;9

Aus den bereits diskutierten Gründen (vgl. Kap. B I im ersten Teil) sind die Antworten auf die Fragen 4 bis 6 aus den "Angaben zur Person" (s. Anhang S.108) zusammengefaßt worden (s. Tab. 44) zu einer Gesamtaussage über das Ausmaß des erzieherischen Engagements. Dabei wurde der Gesamtpunktwert wie folgt berechnet:

Frage	Antwort	Punkte
4	ja	4
	nein	0
5	fast nie	1
	manchmal	2
	oft	3
	fast immer	4
6	gar nicht	1
	etwas	2
	ziemlich	3
	sehr	4

Tabelle 44: Ausmaß des erzieherischen Engagements

erreichte Punktzahl	N	N %
1	1	0,4
2	2	0,9
3	6	2,6
4	12	5,2
5	23	10,0
6	15	6,6
7	28	12,2
8	21	9,2
9	4	1,7
10	12	5,2
11	32	14,0
12	73	31,9
Summe	229	100

M = 8,838

s = 3.039

In Tabelle 45 sind die Häufigkeitsverteilungen auf die Frage "Würden Sie sich als politisch engagiert bezeichnen?" aufgelistet.

Tabelle 45: Ausmaß des selbsteingeschätzten politischen Engagements

Politisches Engagement	N	N %
gar nicht	56	24,5
etwas	82	35,8
ziemlich	71	31,0
sehr	19	8,3
keine Angabe	1	0,4
Summe	229	100

Um Zusammenhänge bzw. Unterschiede zwischen den verschiedenen Angaben aus dem Datenpool "Angaben zur Person" zu ermitteln, wurden mehrere Korrelationsberechnungen und Mittelwertsvergleiche durchgeführt (vgl. Kap. B I 3.2.1 u. 3.3.1). Ein besonders auffälliger, hochsignifikanter Zusammenhang fand sich dabei zwischen dem politischen Interesse und der Statuszugehörigkeit (s. Tab. 46): Die sozial höher eingestuften Probanden äußern ein deutlich stärkeres politisches Interesse. Der Zusammenhang zwischen Alter und Status ist ebenfalls signifikant, jedoch nicht so stark, während sich die verschiedenen Altersgruppen bezüglich ihres politischen Interesses hiernach nicht zu unterscheiden scheinen.

Tabelle 46: Zusammenhang zwischen Alter, Schichtzugehörigkeit und politischem Interesse

Variable	Spearman'sche Rangkorrelationskoeffizienten ¹⁾	
	Alter	Status
Alter		
Status	- 0,1808 *	
polit. Interesse	0,0173	- 0,4551 **

Einige weitere Zusammenhänge sollen an dieser Stelle nur kurz genannt werden; genauere Angaben hierzu sind den Tabellen 30 bis 47 im Anhang zu entnehmen:

- Das erzieherische Engagement ist bei Frauen sowie bei den jüngeren Altersgruppen höher, läßt jedoch mit steigender Kinderzahl nach.

¹⁾ Hier und in den folgenden Tabellen gilt:
 + signifikant auf dem 0,05 %-Niveau
 * signifikant auf dem 0,01 %-Niveau
 ** signifikant auf dem 0,001 %-Niveau

- Männer bzw. Probanden mit höherem Status stufen ihr politisches Interesse höher ein als Frauen bzw. Probanden niedrigerer sozialer Schichten.
- Probanden mit ausgeprägtem politischem Interesse sind häufiger im Elternrat des Kindergartens vertreten bzw. beteiligen sich eher an der Kinderladenarbeit; zugleich sind sie häufig auch noch Mitglied anderer Organisationen.
- Eltern aus Initiativgruppen sind im Durchschnitt jünger als Eltern aus Kindergärten und gehören durchschnittlich zu sozial höher gestellten Gruppen; ihr politisches sowie erziehungsbezogenes Interesse liegt in der Regel höher, so wie sie auch häufiger Mitglieder politischer oder anderer Vereinigungen sind.
- Bei der Mehrzahl der Initiativgruppen-Eltern (75 %) besucht das erste Kind die Einrichtung; bei den Kindergarteneltern sind es häufiger die zweiten Kinder.

Weitere Ergebnisse über die Unterschiede zwischen den Eltern aus den zwei Einrichtungsarten werden in Kapitel E mitgeteilt. Angaben über Zusammenhänge zwischen demographischen Daten und Einstellungsdaten sind in Kapitel III zu finden.

II. Einstellungen zur Selbständigkeitserziehung

Einen Überblick über alle einzelnen Antworthäufigkeiten (absolut wie auch relativ) zu den jeweils 4 Reaktionsmöglichkeiten auf jedes der 33 Items des Fragebogens zur Selbständigkeitserziehung geben die in Tabelle 47 aufgelisteten Häufigkeiten.

Tabelle 47: Häufigkeitsverteilung der Antworten zum Selbständigkeits-Fragebogen

Item	Klare Zustimmung		Bedingte Zustimmung		Bedingte Ablehnung		Klare Ablehnung	
	N	N %	N	N %	N	N %	N	N %
1	28	12,2	43	18,8	87	38,0	71	31,0
2	40	17,5	53	23,1	91	39,7	45	19,7
3	88	38,4	83	36,2	40	17,5	18	7,9
4	49	21,5	55	24,1	63	27,6	61	26,8
5	36	15,9	59	26,0	65	28,6	67	29,5
6	10	4,4	31	13,5	48	21,0	140	61,1
7	2	0,9	22	9,6	49	21,4	156	68,1
8	90	39,3	82	35,8	41	17,9	16	7,0
9	52	22,7	79	34,5	67	29,3	31	13,5
10	59	26,0	61	26,9	71	31,3	36	15,9
11	14	6,2	20	8,8	66	29,1	127	55,9
12	56	24,6	71	31,1	47	20,6	54	23,7
13	16	7,0	24	10,5	77	33,6	112	48,9
14	7	3,1	14	6,1	79	34,6	128	56,1
15	11	4,8	20	8,8	85	37,3	112	49,1
16	16	7,0	25	10,9	64	27,9	124	54,1
17	57	24,9	98	46,8	50	21,8	24	10,5
18	50	21,8	45	19,7	53	23,1	81	35,4
19	17	7,5	47	20,6	85	37,3	79	34,6
20	45	19,7	82	36,0	78	34,2	23	10,1
21	51	22,3	74	32,3	75	32,8	29	12,7
22	52	22,9	65	28,6	63	27,8	47	20,7
23	36	15,7	56	24,5	76	33,2	61	26,6
24	3	1,3	5	2,2	39	17,0	182	79,5
25	10	4,4	15	6,6	55	24,0	149	65,1
26	6	2,6	38	16,6	72	31,4	112	49,3
27	27	11,8	62	27,2	62	27,2	77	33,8
28	18	8,0	16	7,1	92	40,7	100	44,2
29	10	4,4	29	12,7	71	31,1	118	51,8
30	8	3,5	17	7,4	97	42,4	107	46,7
31	16	7,0	15	6,6	70	30,6	128	55,9
32	29	12,7	85	37,1	86	37,6	29	12,7
33	14	6,1	30	13,1	96	41,9	89	38,9

Tabelle 49: Beziehungen zwischen Schichtzugehörigkeit und den SEF-Skalen

Skala	Rangkorrelation	bei Auswahl der	
		Kindergärten (N = 104)	E-K-Gruppen (N = 123)
1	- 0,3918 **	- 0,4605**	- 0,2028 ⁺
2	- 0,0396	0,1245	- 0,1483 ⁺
3	- 0,3251 **	- 0,4122**	- 0,1292

Zu den Beziehungen zwischen Status und SEF-Werten ist hier noch anzumerken, daß die in die Statusgruppe 2 oder 3 eingestuften Männer sich in den Skalen 1 und 3 deutlich von denen unterscheiden, die zu den Kategorien 4, 5 oder 6 gehörten. Bei den Frauen war der Unterschied zwischen sozial höher eingeschätzten und tiefer eingeschätzten in allen 3 Skalen statistisch bedeutsam (vgl. Tab. 57 im Anhang).

Tabelle 50: Beziehungen zwischen Geschlecht und den SEF-Skalen

Skala	Geschlecht	Mittelwert (M)	Standardab- weichung(s)	Wahrschein- lichkeit(p)
1	Männer	33,523	5,732	
1	Frauen	33,651	5,507	0,5586
2	Männer	34,897	3,453	
2	Frauen	35,977	3,809	0,5310
3	Männer	25,785	5,652	
3	Frauen	26,512	6,442	0,4645

Bei Auswahl der Mittelschichteltern (Kategorie 2 und 3) unterschieden sich Männer und Frauen lediglich in Skala 2 signifikant. Bei ausschließlicher Betrachtung der Eltern aus den unteren Schichten konnten nur in Skala 3 geschlechtspezifische Unterschiede bemerkt werden (vgl. Anhang S.127).

Tabelle 51: Beziehungen zwischen politischem Interesse, pädagogischem Engagement, Kinderzahl, Geschlecht des Kindes, Stellung des Kindes in der Geschwisterreihe und SEF-Skalen (Rangkorrelations-Koeffizienten von SPEARMAN)

Skala	Politisches Interesse	Pädagog. Engagem.	Kinderzahl	Alter des Kindes	Rang des Kindes
1	0,3067**	0,2299**	0,0152	-0,1111 ⁺	-0,1339 ⁺
2	-0,0555	0,1455 ⁺	-0,0128	-0,0315	-0,0554
3	0,2918**	0,2385**	-0,1136 ⁺	-0,0795	-0,2628**

Als Kinder sind hierbei jeweils die Kinder gemeint, die eine der beiden Einrichtungarten besuchen.

Tabelle 52: Beziehungen zwischen Geschlecht des Kindes und den SEF-Skalen

Skala	U-Wert	Wahrscheinlichkeit
1	0,32	0,751
2	0,37	0,709
3	0,09	0,931

N (Jungen) = 121

N (Mädchen) = 109

Ein zusätzlich durchgeführter Vergleich zwischen Lehrern und Nicht-Lehrern machte deutlich, daß Lehrer in den Skalen 1 und 3 überzufällig häufig höhere Punktwerte erreichen. Sie schicken ihr Kind bevorzugt in den Kinderladen, lassen sich eher in den Elternrat wählen bzw. beteiligen sich aktiver an anfallenden Aufgaben im Kinderladen. Sie besitzen ein stärkeres erzieherisches Interesse und Engagement. Bezüglich des Alters und Geschlechts unterscheiden sie sich in der vorliegenden Stichprobe nicht (s. S. 127).

Tabelle 53: Zusammenhänge zwischen der Zugehörigkeit zu verschiedenen Teilstichproben und der Wahl extremer bzw. bedingter Antworten

Variable	Gruppe	Extreme Antwort $\bar{x}$	Bedingte Antwort $\bar{x}$	Tau-Wert	Wahrscheinlichkeit
Einrichtungsart	Kiga EKG	16,36 16,35	16,64 16,65	0,0147	0,3399
Geschlecht	Männer Frauen	15,63 16,91	17,37 16,09	0,1070	0,0069
Alter	21-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-66	18,37 16,58 15,04 18,01 18,54 20,00	14,63 16,42 17,96 14,99 14,46 13,00	0,0713	0,0515
Statusgruppe	2 3 4 5 6	14,81 16,66 15,75 21,45 20,75	18,09 16,34 17,25 11,55 12,25	0,0581	0,0950
Elternabendbesuch	fast nie manchmal oft f.immer	18,00 13,29 18,57 17,04	15,00 19,71 14,43 15,96	0,0954	0,0147
Erzieher. Interesse	gar nicht etwas ziemlich sehr	23,66 15,31 14,53 17,32	9,34 17,69 18,47 15,68	0,1481	0,0003
Politisches Interesse	gar nicht etwas ziemlich sehr	17,53 15,13 16,30 18,55	15,47 17,87 16,70 14,45	0,0121	0,3903
Kinderzahl	1 2 3 4 5 6	15,59 16,83 15,17 19,30 21,00 15,50	17,41 16,17 17,83 13,70 12,00 16,50	0,0908	0,0187
Geschlecht des Kindes	Junge Mädchen	15,99 16,58	17,01 16,42	0,0602	0,0861
Erzieher. Engagement	1 - 3 4 - 6 7 - 9 10 -12	20,05 15,10 15,67 16,03	12,95 17,90 17,33 16,97	0,0756	0,0755

Tabelle 53 gibt schließlich noch einen Überblick, wieviel Prozent der Items in den verschiedenen Teilstichproben durchschnittlich extrem (klare Zustimmung, klare Ablehnung) und wieviel Prozent abgeschwächt (bedingte Zustimmung, bedingte Ablehnung) beantwortet wurden. Dabei ergänzt sich die Anzahl der extremen und die der mittleren Antworten jeweils zu 33 (= Gesamtzahl der Antworten pro Versuchsperson)

III. Zusammenhang der Einstellung zur Selbständigkeits- erziehung mit anderen Variablen

Die wesentlichen Ergebnisse zu den einzelnen untersuchten Zusammenhängen zwischen den im SEF erreichten Skalenwerten und demographischen Daten der Untersuchungsstichprobe sind bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt worden. Sie beruhen auf Korrelationsberechnungen und Mittelwertvergleichen. Die durchgeführte Konfigurations-Frequenz-Analyse (KFA) sollte dagegen variablen-übergreifende Zusammenhänge aufdecken (vgl. Abschnitt D III im zweiten Teil). Ihre Hauptergebnisse sollen daher an dieser Stelle gesondert aufgeführt werden. Eine ausführliche Wiedergabe aller Ergebnisse zur KFA befindet sich im Anhang (S. 128ff).¹⁾

1)

Zum besseren Verständnis der im Anhang wiedergegebenen Ergebnisse zu den Konfigurations-Frequenz-Analysen sei angemerkt, daß diese in folgender Weise angeordnet sind:

Für jede Variablenkombination mit einer der drei Subskalen sind die Gesamt-Chiquadrat-Werte nach ihrer Größe geordnet. Chiquadrat-Werte mit gleicher Auftretens-Wahrscheinlichkeit wurden nach der Höhe ihres z-Wertes in eine Rangreihe gebracht. Der Rangplatz einer Variablenkonstellation in den Tabellen entspricht der Wahrscheinlichkeit ihres überzufällig häufigen Auftretens. Jede Tabelle enthält in den untersten Reihen die Gesamt-Chiquadrat-Werte der fünf Zweier-KFAs, in die die Skala gemeinsam mit jeweils jeder der fünf Variablen einging. Sie wurden mit den Nummern z1 bis z5 bezeichnet.

Insgesamt betrachtet hängt die Höhe des Punktwertes in allen 3 Subskalen am stärksten mit dem Ausmaß des erzieherischen Engagements zusammen. In den entsprechenden Zweier-KFAs ist die Wahrscheinlichkeit für ein nicht-zufälliges Zustandekommen des Zusammenhangs zwischen Skala und erzieherischem Engagement größer als die Wahrscheinlichkeit des Zusammenhangs der Variable Kindergarten/Kinderladen mit einer der drei Subskalen. Im einzelnen konnten für die SEF-Skalen in Kombination mit den verschiedenen demographischen Variablen folgende Ergebnisse ermittelt werden:

Für Skala 1 gilt: Die Sechser-KFA für den Variablensatz

"Institutionsart / Zusammenleben der Eltern / Politisches Interesse / Geschlecht des Kindes / Erzieherisches Engagement / Skala 1" ist auf dem 1 %-Niveau signifikant. Den Typ mit dem höchsten Gesamt-Chiquadrat-Wert bildet jedoch die Fünfer-KFA (ohne Geschlecht). Die in diese Kombination eingegangenen 5 Variablen tragen in folgender Reihenfolge zur Erklärung des Skalen-Punktwertes bei: 1. Erzieherisches Engagement, 2. Institutionsart, 3. Politisches Interesse, 4. Zusammenleben der Eltern, 5. Geschlecht des Kindes (vgl. Tab. 59 im Anhang).

Bei dem Variablensatz "Institutionsart / Geschlecht der Vpn / Alter / Status / Zugehörigkeit zu einer Partei ¹⁾ / Skala 1" (vgl. Tab. 60 im Anhang) liefert die Fünfer-KFA ohne die Variable "Parteizugehörigkeit" den höchsten Gesamt-Chiquadrat-Wert; die Sechser-KFA ist jedoch auch hier signifikant. Die Variablen determinieren in folgender Reihenfolge den Skalen-Punktwert:

1. Institutionsart, 2. Status, 3. Geschlecht, 4. Alter, 5. Zugehörigkeit zu einer Partei. Da die Sechser-KFA bei dem Variablensatz "Stadt ²⁾ / Alter / Status / Kinderzahl / Erzieherisches Engagement / Skala 1" den höchsten Gesamt-Chiquadrat-Wert zeigt (vgl. Tab. 61 im Anhang), tragen alle eingegangenen Variablen etwas,

1) In der Variable "Zugehörigkeit zu einer Partei" wurden diejenigen Befragten zusammengefaßt, die bei Bejahung der Frage 7 ("Sind Sie Mitglied einer Organisation, eines Vereins, einer Interessengruppe oder Partei?") die Ziele dieser Organisation als politisch oder gewerkschaftlich bezeichnet hatten.

2) Die Variable "Stadt" unterscheidet nur zwischen den Alternativen "Düsseldorf" und "Bonn", da mit den verfügbaren Programmen des Rechenzentrums der Düsseldorfer Universität lediglich alternative Merkmale ausgewertet werden konnten.

wenn auch unterschiedlich viel, zur Erklärung des Skalen-Punktwertes bei. Die Wichtigkeit der Variablen läßt sich wie folgt ordnen: 1. Erzieherisches Engagement, 2. Alter, 3. Status, 4. Kinderzahl, 5. Stadt.

Für Skala 2 gilt: Bei den Variablen "Institutionsart / Zusammenleben der Eltern / Politisches Interesse / Geschlecht des Kindes / Erzieherisches Engagement" (vgl. Tab. 62 im Anhang) zeigt die Konstellation "Erzieherisches Engagement / Institutionsart / Skala 2" die höchste Auftretenswahrscheinlichkeit. Die Sechser-KFA ist ebenfalls auf dem 1 %-Niveau signifikant. Die Reihenfolge der Wichtigkeit stellt sich hier folgendermaßen dar: 1. Erzieherisches Engagement, 2. Institutionsart, 3. Zusammenleben der Eltern, 4. Geschlecht des Kindes, 5. Politisches Interesse. Bei dem Variablensatz "Institutionsart / Geschlecht / Alter / Status / Parteizugehörigkeit" (vgl. Tab. 63 im Anhang) besitzt den höchsten Erklärungswert für die Skala die Kombination "Geschlecht / Alter / Status". Die Sechser-KFA, in die alle fünf Variablen gemeinsam mit der Skala eingingen, liefert keinen signifikanten Gesamt-Chiquadratwert. Die Variablen lassen sich entsprechend ihrer Wichtigkeit für Skala 2 wie folgt ordnen:

1. Status, 2. Geschlecht, 3. Institutionsart, 4. Alter, 5. Parteizugehörigkeit. Den höchsten Gesamt-Chiquadrat-Wert in der Zusammenstellung "Stadt / Alter / Status / Kinderzahl / Erzieherisches Engagement" (vgl. Tab. 64 im Anhang) zeigt die Fünfer-KFA ohne die Variable "Stadt"; die Sechser-KFA ist ebenfalls signifikant. Die Variablen dieser Kombination lassen sich in folgende Rangreihe bringen:

1. Erzieherisches Engagement, 2. Status, 3. Kinderzahl, 4. Alter, 5. Stadt.

Für Skala 3 gilt: Beim Vergleich der Variablen "Institutionsart / Zusammenleben der Eltern / Politisches Interesse / Geschlecht des Kindes / Erzieherisches Engagement" hinsichtlich der Häufigkeit ihres Zusammenauftretens mit Skala 3 weist die Kombination aller Variablen außer der Variablen "Stadt" das höchste Gesamt-Chiquadrat auf (vgl. Tab. 65 im Anhang); die Sechser-KFA ist jedoch ebenfalls

Tabelle 54: Erklärungswerte der einzelnen Variablen in Kombination mit den
3 SEF-Skalen bei den verschiedenen KFA

Rang- plätze	Skala 1			Skala 2			Skala 3		
	Variablenkonstellation			Variablenkonstellation			Variablenkonstellation		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1	Erzieherisches Engagement	Einrichtungsart	Erzieherisches Engagement	Erzieherisches Engagement	Status	Erzieherisches Engagement	Erzieherisches Engagement	Einrichtungsart	Erzieherisches Engagement
2	Einrichtungsart	Status	Alter	Einrichtungsart	Ge-schlecht	Status	Einrichtungsart	Status	Status
3	Politisches Interesse	Ge-schlecht	Status	Zusammenleben der Eltern	Einrichtungsart	Kinderzahl	Politisches Interesse	Ge-schlecht	Alter
4	Zusammenleben der Eltern	Alter	Kinderzahl	Ge-schlecht des Kindes	Alter	Alter	Zusammenleben der Eltern	Alter	Kinderzahl
5	Ge-schlecht des Kindes	Partei-zugehörigkeit	Stadt	Politisches Interesse	Partei-zugehörigkeit	Stadt	Ge-schlecht des Kindes	Partei-zugehörigkeit	Stadt

noch signifikant. Die folgende Reihenfolge entspricht der Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens mit Skala 3: 1. Erzieherisches Engagement, 2. Institutionsart, 3. Politisches Interesse, 4. Zusammenleben der Eltern, 5. Geschlecht des Kindes. Bei Zusammenstellung der Variablen "Institutionsart", "Geschlecht", "Alter", "Status" und "Parteizugehörigkeit" (vgl. Tab. 66 im Anhang) hat die Kombination "Institutionsart / Geschlecht / Status" den höchsten Erklärungswert für Skala 3; die Sechser-KFA ist ebenfalls signifikant. Die Variablen lassen sich in folgende Rangreihe bringen: 1. Institutionsart, 2. Status, 3. Geschlecht, 4. Alter, 5. Parteizugehörigkeit. Die Kombination aller fünf eingegangenen Variablen "Stadt / Alter / Status / Kinderzahl / Erzieherisches Engagement" (vgl. Tab. 67 im Anhang) kann den Punktwert in Skala 3 besser voraussagen, als wenn auf eine der fünf Variablen verzichtet würde: Die Sechser-KFA liefert den höchsten Gesamt-Chiquadrat-Wert. Den stärksten Zusammenhang zur Skala hat wieder das Erzieherische Engagement, es folgen Status, Alter, Kinderzahl und Stadt. Tabelle 54 gibt nochmals einen zusammenfassenden Überblick über die Rangfolgen, in denen die jeweils einbezogenen demographischen Variablen zur Erklärung der Skalen des Fragebogens zur Selbständigkeits-erziehung beitragen.

B. Ergebnisse zur Konflikterziehung

I. Verteilung der demographischen Daten

Den Fragebogen zu elterlichen Reaktionen auf das Verhalten ihrer Kinder in Konfliktsituationen zusammen mit dem ausgefüllten Bogen "Angaben zur Person" schickten 221 von 277 angeschriebenen Elternpaaren (79,8%) zurück. Eine genaue Aufteilung über die Herkunft der den nachfolgenden Berechnungen zugrunde liegenden Daten bietet Tabelle 55.

Tabelle 55: Verteilung der Eltern auf Einrichtungsart und Herkunftsstadt

Herkunft	Kindergärten		E-K-Gruppen		Summe	
	Einr.	Pbn	Einr.	Pbn	Einr.	Pbn
Köln	7	36	8	36	15	72
Bonn	8	42	3	13	11	55
Düsseldorf	5	23	16	71	21	94
Summe	20	101	27	120	47	221

Das Verhältnis von männlichen zu weiblichen Probanden war in beiden Elterngruppen annähernd gleich, nämlich 45,5 % zu 54, 5 % bei den Kindergärten und 45 % zu 55 % bei den Eltern-Kind-Gruppen. Die Kennwerte der Altersverteilung sind in Tabelle 56 dargestellt.

Die prozentualen Häufigkeiten in einzelnen Altersgruppen sind Tabelle 39 im Anhang zu entnehmen.

Tabelle 56: Deskriptive Statistiken zur Altersverteilung
(in Jahren)

	Kindergärten (N = 101)	E-K-Gruppen (N = 120)	Summe (N = 221)
M	33,7	32,6	33,1
s	7,0	5,3	6,1

Tabelle 57: Verteilung der Schichtzugehörigkeit ¹⁾
(in Prozent)

Statusgruppe	Kindergärten (N = 101)	E-K-Gruppen (N = 120)	Gesamt (N = 221)
1	1,0 %	-	0,5 %
2	5,9 %	6,7 %	6,3 %
3	23,8 %	47,5 %	36,5 %
4	48,5 %	40,0 %	45,8 %
5	9,9 %	0,8 %	5,4 %
6	2,0 %	1,7 %	1,9 %
7	3,0 %	1,7 %	-
keine Angabe	5,9 %	1,6 %	3,6 %

Von den weiblichen Probanden waren insgesamt 54,7 % z.Z. nicht berufstätig, weil sie "Nur-Hausfrauen" waren. Der Anteil der "Nur-Hausfrauen" unter den Kindergarten-Müttern betrug 65,5 %, unter den Kinderladen-Müttern 43,9 %. Die Frage nach der familiären Situation, d.h. die Frage, ob die Eltern zusammen oder getrennt leben, ergab:

Der Anteil der getrennt lebenden Eltern an der Gesamtstichprobe machte 10 % aus, und zwar 11,7 % bei den Eltern aus Initiativgruppen und 7,9 % bei den Kindergarteneltern. Die wichtigsten Angaben zu den Kindern der befragten Eltern sind in Tabelle 58 zusammengestellt.

¹⁾ Zur Aufteilung auf die Statusgruppen vgl. den Schlüssel im vorausgegangenen Kap. I.

Tabelle 58: Verteilung der Angaben zu den Kindern ¹⁾

Kinder		Kindergarten (N = 101)	E-K-Gruppen (N = 120)	Summe (N = 221)
Anzahl	1	37,6 %	46,7 %	42,1 %
	2	43,6 %	46,7 %	45,3 %
	3	7,9 %	5,0 %	6,3 %
	4	7,9 %	1,7 %	4,5 %
	5	1,0 %	-	0,5 %
	6	2,0 %	-	0,9 %
Alter in	M	65,0 M	61,2 M	62,9 M
Monaten	s	7,5 M	8,7 M	8,4 M
Ge- schlecht		50,5 %	52,5 %	51,6 %
		45,5 %	45,0 %	45,2 %
keine Angaben		4,0 %	2,5 %	3,2 %

Die zu einem Gesamtwert ²⁾ für "Erzieherisches Engagement" zusammengefaßten Antworten zu den Fragen 4 bis 6 aus den Angaben zur Person erbrachten für die Gesamtstichprobe einen Mittelwert von 8,9 bei einer Standardabweichung von 3,1 . Der Mittelwert für die Kindergarten-Eltern lag niedriger (7,3), bei erhöhter Standardabweichung. Die Kinderladen-Eltern zeigten eine umgekehrte Tendenz mit einem über dem Gesamtdurchschnitt liegenden Mittelwert von 10,5 und einer verringerten Streuung von 2,3 (vgl. Tab. 59) ³⁾.

¹⁾ Auf eine Darstellung der Variablen "Stand in der Geschwisterreihe" ist verzichtet worden. Diese Variable ist weitgehend aus der Aufstellung über die Anzahl der Kinder ablesbar, da das Kind, das z.Z. den Kindergarten bzw. die Elterninitiative besucht, jeweils das jüngste oder zweitjüngste ist. Die genauen Angaben sind jedoch aus Tabelle 39a im Anhang ersichtlich.

²⁾ Der Modus zur Berechnung des Gesamtpunktwertes ist in Kap. A I dargestellt.

³⁾ Die Einzelbeantwortungen zu den Fragen 4 bis 6 sind in Tabelle 35 im Anhang enthalten.

Tabelle 59: Kennwerte des erzieherischen Engagements

Erz-Engagement	Kindergärten	E-K-Gruppen	Gesamt
M	7,3	10,5	8,9
s	5,0	2,3	3,1

Mitglieder einer anderen Organisation waren 63,3 % der Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen und 41,6 % derjenigen aus Kindergärten, d.h. insgesamt 53,4 % aller Befragten. Tabelle 60 zeigt die Aufteilung der Probanden auf Organisationen verschiedener Zielsetzung. Dabei war zu berücksichtigen, daß unter der Antwortmöglichkeit "sonstige Ziele" sehr häufig pädagogisch-erzieherische Ziele genannt wurden; die Tabelle wurde deshalb um diese Kategorie erweitert. Schließlich ist noch in Tabelle 60a das Ergebnis des selbsteingeschätzten politischen Engagements wiedergegeben.

Tabelle 60: Verteilung der Zugehörigkeit zu Organisationen (in Prozent)

Ziele	Kindergärten (N = 42)	E-K-Gruppen (N = 76)	Gesamt (N = 118)
gewerkschaftl.	9,5	13,2	11,4
religiös	9,5	1,3	5,4
politisch	31,0	19,7	25,4
humanistisch	4,8	19,7	12,3
Freizeitgest.	35,7	13,2	24,5
päd.-erz.	0	26,3	13,2
sonstiges	4,8	3,9	4,4
keine Angaben	4,8	2,6	3,7

Tabelle 60a: Verteilung des selbsteingeschätzten
politischen Interesses
(in Prozent)

Politisches Engagement	Kindergärten	E-K-Gruppen	Gesamt
gar nicht	33,7	16,7	25,2
etwas	33,7	36,7	35,2
ziemlich	23,8	38,3	31,1
sehr	8,9	7,5	8,2
fehlende Angaben	-	0,8	0,4

II. Einstellungen zur Konflikterziehung

Für jeden Probanden ergaben sich zunächst die Werte in den drei Skalen "oberflächliche Schlichtung/abwehrendes Eingreifen" (1), "offene partnerschaftliche Auseinandersetzung" (2) und "nicht Eingreifen" (3). Darüber hinaus wurden in jeder Skala Subskalenwerte für die drei Konfliktarten gebildet (UK₁, MKK₁, MKE₁, UK₂, MKK₂, MKE₂, MKK₃, und MKE₃). Die Mittelwerte und Standardabweichungen dieser verschiedenen Skalenwerte sind in Tabelle 61 wiedergegeben.

Tabelle 61: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen und Subskalen

Skalen	Kindergärten		Eltern-Kind-Gruppen		Gesamtstichprobe	
	M	S	M	S	M	S
1	14,8	5,5	8,7	4,3	11,5	5,7
2	14,3	5,3	19,8	4,5	17,3	5,6
3	2,0	1,7	2,6	1,7	2,4	1,7
1 UK	4,6	1,8	3,4	1,7	3,9	1,8
1 MKK	4,6	1,9	2,5	1,4	3,5	2,0
1 MKE	5,8	2,5	3,3	2,0	4,5	2,6
2 UK	5,5	1,8	6,7	1,7	6,2	1,9
2 MKK	4,9	1,9	6,5	2,0	5,8	2,1
2 MKE	4,3	2,3	6,6	2,0	5,5	2,4
3 MKK	1,9	1,6	2,3	1,5	2,1	1,5
3 MKE	1,1	0,3	1,2	0,5	1,2	0,4

UK = unmittelbare Konflikte, MKK = mittelbare Konflikte, MKE = mittelbare Konflikte mit Erwachsenen; zur inhaltlichen Erläuterung vgl. Kap. B II 1 im ersten Teil.

Um diese Ergebnisse besser veranschaulichen zu können, sind die Mittelwerte bzw. ihre Verschiebungen von einer Konfliktart zur anderen in Abb. 1 graphisch dargestellt.

Es folgen im nächsten Kapitel die Ergebnisse zu den Zusammenhängen mit den demographischen Daten. Die Ergebnisse zu den formulierten Hypothesen über Unterschiede zwischen den Einrichtungsarten werden in Kapitel E mitgeteilt.

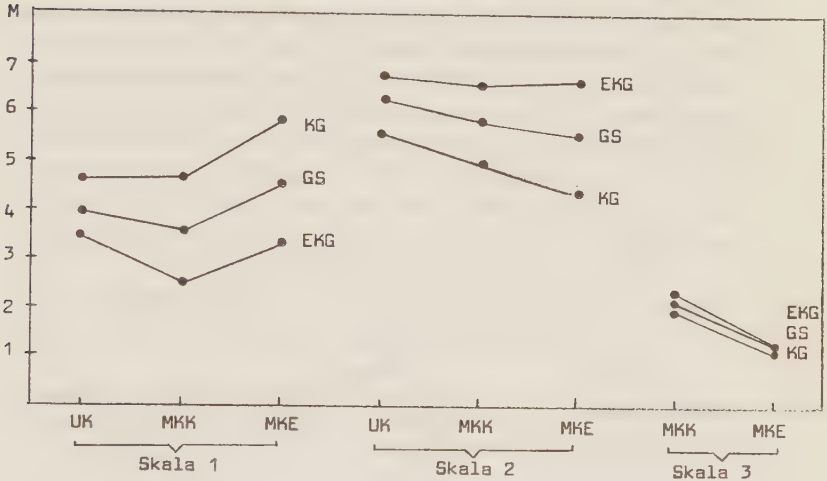


Abbildung 1: Mittelwerte der Subskalen in den Teilstichproben "Kindergärten" sowie in der Gesamtstichprobe (GS) und "Eltern-Kind-Gruppen" (EKG)

III. Zusammenhang der Einstellung zur Konflikterziehung mit anderen Variablen

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter der Probanden und ihren Werten in den Fragebogen-Skalen 1, 2 und 3. Dieser Zusammenhang ist positiv im Fall der Dimension 1, d.h. ältere Personen reagieren häufiger im Sinne dieser Dimension; er ist negativ für die Dimensionen 2 und 3, d.h. je älter die Probanden sind, desto weniger Reaktionen zeigen sie auf diesen Dimensionen. Tabelle 62 gibt die Rangkorrelationskoeffizienten und deren Wahrscheinlichkeiten wieder. Zusammenhänge in gleicher Richtung

ließen sich zwischen der Anzahl der Kinder und den drei Skalen aufweisen; die Korrelationen lagen hier jedoch etwas höher (vgl. Tab. 62).

Bei den Variablen "erzieherisches" und "politisches" Engagement bestanden dagegen Zusammenhänge, soweit überhaupt feststellbar, in umgekehrter Richtung, d.h. je höher das politische oder das erzieherische Engagement einzustufen sind, desto niedriger liegen die Werte in der Skala 1 bzw. umso höher liegen sie in der Skala 2. Für die 3. Skala dagegen ("nicht Eingreifen") ließ sich keinerlei signifikanter Zusammenhang zum erzieherischen und/oder politischen Engagement erkennen.

Tabelle 62: Rangkorrelationskoeffizienten (KENDALLs Tau) der Fragebogenwerte für die 3 KEF-Skalen mit verschiedenen Elternvariablen

Skala	Alter	Anzahl der Kinder	Erzieherisches Engagement	Politisches Engagement
1	+ .18*	+ .27**	-.38**	-.15*
2	- .14*	- .24**	+.37**	+.12 ⁺
3	- .15 ⁺	- .11 ⁺	+.08	+.03

Zusätzlich durchgeführte U-Tests zeigten, daß weder das Geschlecht der Eltern ($u_1 = 1.85$, $u_2 = 1.77$, $u_3 = 0.38$) noch das der Kinder ($u_1 = 0.45$, $u_2 = 0.55$, $u_3 = 0.50$) einen Einfluß auf die Skalenwerte ausgeübt hatten. Gleiches gilt für den Sozialstatus. Die Prüfgröße Chiquadrat betrug hier 136,91 für Skala 1, 178,95 für Skala 2 und 39,88 für Skala 3. Für alle drei Werte besteht eine Wahrscheinlichkeit von $p > 0,05$; so daß sich die Berechnung des Kontingenzkoeffizienten erübrigt (vgl. CLAUSS u. EBNER 1970, S. 261).

Die Überprüfung der Hypothese, daß sich die Verteilung bei den drei Konfliktarten unterscheidet (vgl.S.66), ließ sich für die Skalen 1 und 2, nicht aber für Skala 3 vornehmen. Die Punktwerte in der 3.Skala waren insgesamt so niedrig, daß eine Aufteilung in Subskalen zu wenig aussagekräftigen Werten

geführt hätte. Für die Skalen 1 und 2 erreichten die Rangsummendifferenzen in beiden Teilstichproben signifikante Werte auf dem 1 %-Niveau, wie aus Tabelle 63 hervorgeht. Der kritische Wert der Prüfgröße $t_k \times \sigma_d$ beträgt (bei $\alpha = 0,01$) für die Teilstichprobe der Kindergärten (mit $N = 101$; $k = 3$) 42, für die Teilstichprobe Eltern-Initiativen 46 (mit $N = 120$, $k = 3$). Wie Tabelle 63 zeigt, sind alle Unterschiede zwischen den Subskalenwerten signifikant, mit Ausnahme der Differenz zwischen UK_1 und MKK_1 in der Teilstichprobe der Kindergarteneltern.

Tabelle 63: Ergebnisse des Wilcoxon - Tests zum KEF:
Vergleich je zweier Subskalen; beobachtete
Differenzen (d_i) der Rangplatzsummen.

Vergleich	d_i Kindergärten	d_i E K G
$UK_1 - MKK_1$	29,0	6.926,0 +
$UK_1 - MKE_1$	4.892,0 +	1.673,5 +
$MKK_1 - MKE_1$	5.182,0 +	5.252,5 +
$UK_2 - MKK_2$	2.571,5 +	938,5 +
$UK_2 - MKE_2$	6.008,5 +	870,5 +
$MKK_2 - MKE_2$	3.437,0 +	68,0 +

C. Erziehungs-Ziele, Erziehungs-Einstellungen und
Erziehungs-Praktiken

I. Verteilung der demographischen Daten

Befragungsdaten von insgesamt 154 Vätern und Müttern aus Eltern-Kind-Gruppen und Kindergärten der Städte Bonn, Düsseldorf und Köln waren in die Analyse einbezogen. ¹⁾ Es sei vorwegnehmend darauf hingewiesen, daß die Anzahl der Probanden bei den verschiedenen Untersuchungsinstrumenten z.T. unterschiedlich ist, da nicht alle Eltern vollständig jeden Fragebogen beantwortet haben. Die Verteilung der Eltern auf die beiden Einrichtungsarten, getrennt nach dem Geschlecht, ist in der Tabelle 62 dargestellt. Das Verhältnis von Vätern und Müttern in beiden Elterngruppen ist annähernd gleich nämlich 49 % zu 51 % in Kindergärten und 47 % zu 53 % in Kinderläden.

Tabelle 62: Verteilung der Geschlechtszugehörigkeit
auf die Einrichtungsarten

Einrichtung	Väter	Mütter	Gesamt
Kindergarten	26	27	53
Eltern-Kind-Gruppe	47	54	101
Summe	73	81	154

Tabelle 63: Verteilung des Durchschnittsalters (N = 154)

Einrichtung	Väter	Mütter	Gesamt
Kindergärten	37,0	33,5	35,3
Eltern-Kind-Gruppe	35,1	32,6	33,9

1) Die Erhebung dieser Daten war in Zusammenarbeit mit
ZIETZSCHMANN vorgenommen worden.

In Tabelle 63 ist eine Übersicht über das durchschnittliche Lebensalter der befragten Eltern enthalten. Erwartungsgemäß waren in beiden Einrichtungarten die weitaus meisten Eltern in der Altersgruppe von 31 bis 35 Jahren zu finden. Die Anzahl der eigenen Kinder war in beiden Elterngruppen annähernd gleich (vgl. Tab. 64). Zum Zeitpunkt der Untersuchung befanden sich 43 Töchter und 38 Söhne dieser Eltern in einer Eltern-Kind-Gruppe bzw. im Kindergarten.

Tabelle 64: Verteilung der Kinderanzahl (in Prozent)

Einrichtung	1 Kind	2 Kinder	2 Kinder
Kindergarten	44	42	14
Eltern-Kind Gruppe	41	45	14

Die Aufteilung der Eltern in verschiedene Schichtkategorien ist in Tabelle 65 dargestellt. Dazu war die Schichtzugehörigkeit über einen "Bildungswert" bestimmt worden, der aus den Angaben zur Schul- und Berufsausbildung sowie ausgeübtem Beruf in Anlehnung an GRAUDENZ u.a. errechnet worden war (vgl. Tab. 59 im Anhang). Von der bildungsbezogenen Schichtzuordnung wurde dabei angenommen, daß sie der Kategorisierung aufgrund anderer Indikatoren, z.B. Einkommen, überlegen sei. Wie Tabelle 65 zeigt, sind in den beiden oberen Schichten zusammen fast 60 % der Eltern aus Initiativgruppen zu finden, gegenüber rund 30 % bei den Kindergarten-Eltern. Zur weiteren Diskussion der Ergebnisse vgl. Kapitel E I und den Teil Vier.

Tabelle 65: Verteilung der Schichtzugehörigkeit

	Kindergarten		E-K-Gruppe		Gesamt	
	N	N %	N	N %	N	N %
Unter-schicht	5	16,13	4	5,56	9	8,74
untere Mittel-schicht	16	51,61	25	34,72	41	39,81
obere Mittel-schicht	3	9,68	16	22,22	19	18,45
Ober-schicht	7	22,58	27	37,50	34	33,00

II. Ergebnisse der Befragung nach Erziehungszielen, Erziehungseinstellungen und Erziehungspraktiken

Zu den vorliegenden Daten über die von den Eltern angegebenen erzieherischen Ziele, Einstellungen und Praktiken wurden u.a. t-Tests für die Skalen-Mittelwerte gerechnet, deren Ergebnisse in den Tabellen 66 bis 69 wiedergegeben sind. Die Darstellung der Ergebnisse zu den drei Befragungsbereichen kann an dieser Stelle sehr knapp gehalten werden, da sie sich wesentlich auf Hypothesen (vgl. Kap. A 3 im 1. Teil) über mögliche Unterschiede zwischen den Elterngruppen der Kindergärten und Eltern-Kind-Gruppen beziehen bzw. mit demographischen Daten kombiniert wurden und daher an anderer Stelle nochmals aufgegriffen werden (vgl. Kap. III und E).

Tabelle 66: Mittelwertvergleiche innerhalb der Skalen des Erziehungsziel-Fragebogens (Eltern-Kind-Gruppen: N = 68; Kindergärten: N = 41)

Skala	Einrichtungsart	Mittelwert	Standardabweichung	t-Test	Signifikanz
1	Kiga EKG	26,02 25,34	3,09 1,95	1,26	$p > 0,05$ n.s.
2	Kiga EKG	9,00 10,79	1,82 1,88	- 4,83	$p < 0,001^{**}$
3	Kiga EKG	7,27 5,75	1,53 1,60	4,83	

Skala 1: Traditionsgebundene soziale Tugenden

Skala 2: Streben nach persönlichem Erfolg

Skala 3: Unreflektierte gesellschaftliche Anpassung vs. reflektierte Emanzipation

Der Vergleich der statistischen Werte für die Gruppe der Väter mit denjenigen der Müttergruppe zeigt, daß die Mittelwerte in den Skalen "Lenkung" und "Emotionale Zuwendung" bei den Vätern deutlich niedriger ausfallen, in der Skala "Anregende Aktivität" aber nur unwesentlich niedriger sind.

Tabelle 67: Mittelwertvergleiche zum Fragebogen nach den selbstperzipierten Erziehungseinstellungen (FSE) Eltern-Kind-Gruppen: N = 81; Kindergärten: N = 46)

Skala	Einrichtungstyp	Mittelwert	Standardabweichung	t-Test	Signifikanz
1	Kiga EKG	39,80 45,94	6,75 4,91	- 5,35	$p < 0,001^{**}$
2	Kiga EKG	27,30 29,49	4,38 6,19	- 2,30	$p < 0,05^{+}$
3	Kiga EKG	16,57 17,14	3,05 4,80	- 0,81	$p > 0,05$ n.s.
4	Kiga EKG	30,33 26,99	5,46 5,17	3,40	$p < 0,001^{**}$
5	Kiga EKG	18,11 20,94	4,43 4,26	- 3,52	$p < 0,001^{**}$
6	Kiga EKG	22,26 24,82	4,09 4,07	- 3,37	$p < 0,01^{*}$
7	Kiga EKG	27,00 24,20	5,02 4,38	3,26	$p < 0,01^{*}$
8	Kiga EKG	14,80 16,31	3,46 2,94	- 2,58	$p < 0,05^{+}$

III. Zusammenhänge zwischen Zielen, Einstellungen, Praktiken und demographischen Daten

Es bestehen signifikante korrelative Zusammenhänge zwischen dem Alter der Probanden und ihren Werten in den 3 Skalen des Erziehungsziele-Fragebogens (EZF) (s. Tab. 69) ¹⁾. Danach werden "traditionsgebundene soziale Tugenden" (Skala 2) stärker befürwortet mit zunehmendem Alter, während "persönliches

1) Alle Korrelations-Angaben des Kapitels V basieren auf Berechnungen der Produkt-Moment-Korrelation nach PEARSON.
 $+$ = signifikant (5 %-Niveau)
 $*$ = sehr signifikant (1 %-Niveau)
 $**$ = hochsignifikant (0,1 %-Niveau)

Erfolgsstreben" (Skala 3) und Ziele, die eine "gesellschaftliche Emanzipation" umschreiben (Skala 1) vermehrt für jüngere Eltern bedeutsam sind ¹⁾. Geringe negative Zusammenhänge finden sich zwischen den Skalen 1 und 3 einerseits und dem Geschlecht der Eltern andererseits. Dies bedeutet inhaltlich, daß Väter eher Ziele der "gesellschaftlichen Emanzipation" und des "persönlichen Erfolgs" befürworten als Mütter. Keine Zusammenhänge konnten zwischen dem Geschlecht des Kindes sowie der Schichtzugehörigkeit der Eltern und den Skalen des EZF festgestellt werden.

Tabelle 69: Korrelationen zwischen den Skalen des EZF und verschiedenen Sozialdaten

Skala 1	Alter der Eltern	Geschlecht der Eltern	Schichtzugehörigkeit	Geschlecht des Kindes
1	0,199 ⁺	- 0,204 ⁺	0,132	0,016
2	- 0,306*	0,155	0,180	- 0,105
3	0,311*	- 0,200 ⁺	- 0,088	- 0,090

Zwischen den einzelnen Skalen des Fragebogens zu selbstperzipierten elterlichen Erziehungseinstellungen (FSE) und einigen Angaben zu den Eltern ließen sich nur wenige Zusammenhänge aufweisen. In Verbindung von Alter und den Skalen 3 und 5 ergaben sich gering signifikante Korrelationen, die auf ein etwas inkonsistenteres und mehr an der selbsterfahrenen Erziehung orientiertes ^{*)} hindeuten. Die auf dem 1 %-Niveau gesicherte Korrelation zwischen dem Geschlecht der Eltern und Skala 2 ist absolut betrachtet nicht sehr stark; Mütter zeigen demnach größere Unsicherheiten in ihrer Erzieherrolle als Väter. Die beiden stärksten Zusammenhänge finden sich in der Verbindung mit der Schichtzugehörigkeit: Eltern unterer Schichten neigen eher zu überbehütendem Verhalten gegenüber ihren Kindern (mittlerer, hochsignifikanter Zusammenhang mit Skala 4), zu kühler Distanz (Skala 1) und weniger Reflexion des eigenen Verhaltens (Skala 7).

*) Verhalten

- 1) Skala 1: Unreflektierte gesellschaftliche Anpassung vs. reflektierte Emanzipation; Skala 2: Traditionsgebundene soziale Tugenden; Skala 3: Streben nach persönlichem Erfolg.

Eine signifikante, aber nahezu unbedeutende Korrelation besteht hinsichtlich Skala 5 und dem Geschlecht des Kindes. Die Skalen "Autoritäre Kontrolle" und "Offenheit" stehen hierbei in keinerlei gesicherter Verbindung mit den Eltern-
daten, scheinen also von diesen unabhängig zu sein.

Tabelle 7o: Korrelationen zwischen den Skalen des FSE und verschiedenen Sozialdaten

Skala ¹⁾	Alter der Eltern	Geschlecht der Eltern	Schichtzugehörigkeit	Geschlecht des Kindes
1	- 0,042	0,068	0,290*	0,003
2	- 0,042	0,237*	- 0,071	0,020
3	0,188 ⁺	0,022	- 0,081	- 0,035
4	- 0,009	- 0,015	- 0,435**	0,072
5	- 0,223 ⁺	0,023	- 0,071	0,180 ⁺
6	- 0,108	0,109	0,117	- 0,031
7	0,112	- 0,118	- 0,271 ⁺	- 0,028
8	- 0,058	- 0,044	- 0,020	0,082

Bei dem Fragebogen nach den Erziehungspraktiken (EZP) erweisen sich die Skalen "Lenkung" und "Emotionale Zuwendung" erwartungsgemäß als sehr abhängig vom Geschlecht der Eltern (vgl. Kap. II); es treten hier hochsignifikante mittlere Korrelationen auf, die bestätigen, daß Mütter in beiden Skalen höhere Werte erreichen (Tab. 71). Die nur unwesentlich höheren Werte der Mütter (vgl. Tab. 68) in der Skala "Anregende Aktivität" erweisen sich in der Korrelation mit dem Geschlecht der Eltern als nicht signifikant. Weder die Schichtzugehörigkeit der Eltern noch das Geschlecht des Kindes konnten das Antwortverhalten in den drei Skalen des EZP beeinflussen. Für das Alter der Eltern konnte nur ein sehr geringer Zusammenhang (5 %-Niveau) mit der Skala "Emotionale

1) Skala 1: Kühl manipulative Distanz, 2: Unsicherheit in der Erzieherrolle, 3: Inkonsistenz, 4: Überbehütung, 5: Übernahme der selbsterfahrenen Erziehung, 6: Autoritäre Kontrolle, 7: Reflexion erzieherischen Verhaltens; 8: Offenheit (zur näheren inhaltlichen Bestimmung vgl. Kap. III.2. im ersten Teil).

Zuwendung" festgestellt werden, und zwar erhalten hier Eltern mit zunehmendem Alter niedrigere Werte.

Tabelle 71: Korrelationen zwischen den EZP-Skalen und verschiedenen Sozialdaten

Skala	Alter der Eltern	Geschlecht der Eltern	Schichtzugehörigkeit	Geschlecht der Kinder
Lenkung	- 0,062	0,415**	- 0,108	- 0,087
Emotionale Zuwendung	- 0,167 [†]	0,319**	0,020	0,075
Anregende Aktivität	- 0,014	0,089	0,11	- 0,073

Wie aus Tabelle 72 deutlich wird, weisen die Daten der Erziehungspraktiken kaum nennenswerte Zusammenhänge mit denen der elterlichen Erziehungseinstellungen auf. Lediglich die Skalen "Emotionale Zuwendung" der Erziehungspraktiken und "Kühl-manipulative Distanz" der Erziehungseinstellungen lassen einen zwar geringen, aber sehr signifikanten Zusammenhang erkennen.

Tabelle 72: Korrelationen zwischen den Skalen des FSE und des EZP

FSE \ EZP	Lenkung	Emotionale Zuwendung	Anregende Aktivität
1	- 0,083	0,281*	- 0,059
2	0,078	0,064	0,048
3	0,000	0,009	0,142
4	0,004	0,016	- 0,146
5	- 0,103	- 0,025	- 0,065
6	- 0,091	0,116	- 0,024
7	- 0,030	- 0,080	0,080
8	- 0,094	0,067	- 0,137

D. Persönlichkeitsaspekte

Für alle Persönlichkeits-Fragebogen hatte sich gezeigt, daß es sehr viel eher möglich gewesen war, Eltern aus den Eltern-Kind-Gruppen zu veranlassen, diese zusätzliche Mühe des Ausfüllens von einem oder mehreren weiteren Fragebogen auf sich zu nehmen. Das mag entscheidend daran gelegen haben, daß zu den Kindergarten-Eltern fast immer nur ein indirekter Kontakt, nämlich über die Leiterinnen, bestanden hatte. Die Häufigkeitsverteilung der Probanden auf die einzelnen Verfahren ist Tabelle 73 zu entnehmen:

<u>Tab.73:Fragebogen</u>	<u>FDE</u>	<u>FPI</u>	<u>BRENGELMANN</u>
N (EKG)	274	275	193
N (Kigä)	50	49	47
Summe	324	324	240

In der Regel wurde lediglich einer der drei Fragebogen von einem Probanden ausgefüllt, so daß individuelle Vergleiche nicht gezogen werden konnten. Dies war aber auch nicht primärintendiert gewesen, sondern im Vordergrund stand der Gruppenvergleich zwischen Eltern aus Kindergärten und Eltern-Kind-Gruppen. Dazu wurden Mittelwertvergleiche (U-Test auf der Basis der Rohwerte) durchgeführt, deren Ergebnisse in den nachfolgenden Tabellen 74 bis 76 wiedergegeben sind.

Tabelle 74: Mittelwertsvergleich beim Fragebogen zur direktiven Einstellung (FDE)

Skala	z-Wert	Sign.-Niveau
Direktivität	-1.7083	10 %
Nicht-Direktivität	-2.1396	5 %

Direktive Einstellung	-2.3750	5 %
Extraversion	-1.3948	-
Introversion	-0.2245	-

Extraversion	-0.6939	-

Tabelle 75: Mittelwertsvergleich bei den BRENGELMANN-Skalen

Skala	z-Wert	Sign.-Niveau
Dogmatische Haltung	-2.6190	1 %
Intoleranz der Ambiguität	-0.8527	-
Extraversion	-1.2060	-
Neurotische Tendenz	-1.4357	-
Rigidität	-0.5314	-

Ein deutlicher Unterschied zwischen Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen und solchen aus Kindergärten zeigte sich also lediglich in der Skala "Dogmatische Haltung" des BRENGELMANN-Fragebogens, und zwar in der Weise, daß Kindergarten-Eltern dabei höhere Werte aufweisen. Weitere Unterschiede konnten lediglich auf dem 5%-Niveau gesichert werden (vgl. Tab.74-76).

Tabelle 76: Mittelwertsvergleiche beim Freiburger
Persönlichkeits-Inventar (FPI)

Skala	z-Wert	Sign.-Niveau
Nervosität	-0.8576	-
Aggressivität	-0.9378	-
Depressivität	-2.1617	5 %
Erregbarkeit	-2.4608	5 %
Geselligkeit	-0.1546	-
Gelassenheit	-1.7120	10 %
Dominanzstreben	-2.4602	5 %
Gehemmtheit	-0.0759	-
Offenheit	0.2295	-

Extraversion	-0.0033	-
Emotionale Labilität	-2.2833	5 %
Maskulinität	-0.9439	-

Tabelle 76a: Rangkorrelationskoeffizienten der drei
SEF-Skalen mit FPI-Skalen

SEF-Skala	FPI-Skala ¹⁾	Korrelations- koeffizient	Wahrschein- lichkeit
1	1	-0.4131	0,016
	2	-0,2932	0,069
2	9	0,3483	0,038
	N	0,2546	0,101
	E	0,2201	0,135
3	M	0,3365	0,043
	5	0,2568	0,098
	1	-0,2244	0,130
	4	0,2009	0,158

¹⁾ Erläuterungen zu den FPI-Skalen: siehe S.159 u. im Anhang 146.

Für die Eltern, die den Fragebogen zur Selbständigkeits-
erziehung (SEF) beantwortet hatten (vgl. Kap. A) konn-
ten zusätzlich noch Korrelationen zwischen ihren SEF-
Werten und den im FDE und FPI erreichten Werten berech-
net werden. Die Korrelationen zwischen den 3 SEF-Skalen
und der "direktiven Einstellung" sowie der "Extraversion"
aus dem FDE erreichten dabei in keinem Fall signifikante
Werte. Die Korrelationen zwischen dem SEF und den Skalen
des Freiburger Persönlichkeits-Inventars, die Koeffi-
zienten .20 aufweisen, sind in Tabelle 76a zusammenge-
stellt. Die deutlichsten Zusammenhänge ergaben sich da-
bei zwischen der Skala 1 des FPI (Nervosität) und der
Skala 1 (positives vs. negatives Kindbild) des SEF so-
wie zwischen "Offenheit" (FPI 9) und "Toleranz vs.
Intoleranz" (SEF 2).

E. Eltern aus Kindergärten und Eltern-Kind- Gruppen im Vergleich

Die Verteilung der Stichprobe bei dem Fragebogen zur Selbständigkeitserziehung (SEF) auf die beiden Erziehungsarten ergab eine annähernde Gleichverteilung (107 Eltern aus Kindergärten (= 46,7%), 122 aus Eltern-Kind-Gruppen (= 53%)).

Die Angaben zu Geschlecht und Alter der Kindergarten- bzw. Kinderladen-Kinder wurden bereits in Kapitel A dargestellt, ebenso der Zusammenhang mit der Wahl der Antwortalternative im SEF durch die Eltern beider Gruppen und der Stellenwert der Einrichtungszugehörigkeit, wie er sich aus der Konfigurations-Frequenz-Analyse ergibt (s. dort). Zusätzliche Angaben enthalten die Tabellen 32, 35 u. 39 im Anhang.

Tabelle 77 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der erreichten Skalenpunktwerte getrennt für die Kindergarten- bzw. Kinderladengruppe, ferner die Ergebnisse des Mittelwertvergleichs der beiden Teilstichproben.

Tabelle 77: Skalenmittelwerte der Kindergarten- und Kinderladenpopulation (SEF)

Skala	Einrichtungs- art	N	Mittelwert	Standard- abweich.	u-Wert	Signif.
1	EKG	125	35,912	4,154		
1	Kiga	111	30,982	5,874	7,36	0,000
2	EKG	125	35,752	3,523		
2	Kiga	111	35,189	3,851	1,17	0,245
3	EKG	125	29,032	4,743		
3	Kiga	111	22,973	5,863	8,66	0,000

Welche Skalenmittelwerte die Kindergarten- bzw. Kinderladeneltern bei Konstanzhaltung des Alters, der Schichtzugehörigkeit, des politischen Interesses, des Interesses an Erziehungsfragen und des erzieherischen Engagements erreichen, zeigen die Tabellen 43 bis 52 im Anhang. Die Ergebnisse zu den für den SEF aufgestellten Hypothesen werden in Teil 4 diskutiert.

Bei der Überprüfung der Hypothesen zu den demographischen Daten, bezogen auf die Stichprobe zum Fragebogen zur Konflikterziehung (KEF), ergab sich:

Für die Prüfgröße zur Hypothese 1 wurde ein Wert von $u = 1,15$ ermittelt. Dieser Wert ist nicht signifikant, d.h. Kindergarteneltern und Kinderladeneltern unterscheiden sich in der Altersverteilung nicht signifikant voneinander. Der Vergleich der Häufigkeitsverteilung in den Kategorien 1 - 6 des Sozialstatus (vgl. Hypothese 2) erbrachte mit einem χ^2 von 20,1 eine Signifikanz auf dem 1%-Niveau. Bezieht man Tabelle 57 (s. Kap. B I) in die Betrachtung mit ein, so läßt sich sagen, daß Kinderladeneltern eher einen höheren Sozialstatus besitzen als Kindergarteneltern (Kontingenzkoeffizient: 0,29). Sie differieren außerdem in der durchschnittlichen Kinderzahl ($u = 2,17$; Hypothese 3). Kindergarteneltern haben mehr Kinder als Kinderladeneltern (vgl. Tab. 58). Die Prüfung der Hypothese 4 zeigte ein signifikantes Ergebnis ($\alpha = 0,001$) für den u -Wert von 8,4: Kinderladeneltern sind demnach in Erziehungsfragen engagierter als Kindergarteneltern (vgl. Tab. 59). Zur Prüfung der Hypothese 5 wurde wiederum der χ^2 -Test herangezogen, und zwar zunächst, um die Verteilung der Häufigkeiten in den Kategorien "gewerkschaftlich", "religiös", "politisch", "humanistisch", "pädagogisch-erzieherisch" und "Freizeitgestaltung" zu analysieren. Hier erwiesen sich die Unterschiede zwischen Kindergarten-

eltern und Kinderladeneltern als signifikant auf dem 0,1%-Niveau (vgl. Tab. 60). Von besonderem Interesse waren die Unterschiede hinsichtlich der Organisation mit gewerkschaftlich/politischer und mit pädagogischer/erzieherischer Zielsetzung. Die dazu aufgestellte Hypothese, daß Kinderladeneltern und Kindergarteneltern nicht gleich häufig politisch oder gewerkschaftlich organisiert sind, wurde ebenfalls mit χ^2 überprüft, mußte jedoch verworfen werden, da das Ergebnis ($\chi^2 = 0,51$) eine Wahrscheinlichkeit von $p = 0,47$ besitzt. Bei der gleichen Hypothese in bezug auf die Organisationen mit pädagogisch-erzieherischer Zielsetzung überbrachte sich die statistische Überprüfung, da, wie aus Tabelle 60 hervorgeht, die Mitgliedschaft in Organisationen dieser Art bei Kindergarteneltern überhaupt nicht, bei Kinderladeneltern sehr oft auftrat.

Beim Vergleich der beiden Elterngruppen hinsichtlich der Selbsteinschätzung ihres "politischen Engagements" (Hypothese 6) ließ sich ein signifikanter Unterschied aufweisen. Der u-Wert von 2,51 ist auf dem 5%-Niveau signifikant.

Zur Überprüfung der Hypothese 7 über die Unterschiede in den Fragebogenergebnissen wurden 11 U-Tests gerechnet, und zwar sowohl für die Skalengesamtwerte als auch für die Subskalenwerte. Die dazu berechneten Werte der Prüfgröße u mit dem jeweiligen Signifikanzniveau sind in Tabelle 78 zusammengestellt. Wie Tabelle 78 zeigt, sind die Unterschiede in den Faktoren 1 und 2 signifikant, und zwar sowohl in den Skalengesamtwerten als auch in den Subskalen für die Konfliktarten. Berücksichtigt man die in Tabelle 61 (s. Kap. B II) dargestellten Werte, so wird deutlich, daß Kindergarteneltern in Skala 1 höhere bzw. in Skala 2 niedrigere Werte haben als

Tabelle 78: Vergleich zwischen Kinderladeneltern und Kindergarteneltern (KEF)

Skala	u-Wert	Signifikanz
1	7,75	$p < 0,001$
UK	5,04	$p < 0,001$
MKK	7,77	$p < 0,001$
MKE	7,46	$p < 0,001$
2	7,26	$p < 0,001$
UK	4,90	$p < 0,001$
MKK	5,89	$p < 0,001$
MKE	7,14	$p < 0,001$
3	2,50	$p < 0,05$
MKK	2,60	$p < 0,01$
MKE	1,60	$p > 0,05$ n.s.

die Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen. In Skala 3 dagegen erreichte die Prüfgröße lediglich einen Wert von $u = 2,50$ ($p = 0,05$), der gerade noch als signifikant bezeichnet werden kann. In der Subskala MKK zu Skala 3 zeigte sich eine Signifikanz auf dem 1%-Niveau; in der Subskala MKE ergab der Vergleich keine Signifikanz. Dies bedeutet, daß Kinderladeneltern mehr Reaktionen des Typs der Skala 3 zeigen, wenn es sich um MKK-Konflikte handelt, nicht aber bei MKE-Konflikten.

Bei dem Fragebogen zu den Erziehungszielen (EZF) konnten folgende Ergebnisse hinsichtlich eines Vergleichs der beiden Untersuchungsgruppen festgestellt werden: Die Mittelwertsunterschiede in den Skalen "Traditionsgebundene soziale Tugenden" und "Streben nach persönlichem Erfolg" sind hochsignifikant (vgl. Tab. 79). Kinderladeneltern lehnen demnach sowohl solche Ziele, die

persönliches Erfolgsstreben des Kindes umfassen, als auch solche, die sich an sozialen "Tugenden" orientieren, stärker ab als Eltern aus Kindergärten (vgl. Hypothese 1 auf Seite 68). Die Werte zur Skala "Unreflektierte gesellschaftliche Anpassung versus reflektierte Emanzipation" erwiesen sich mit einem kaum nennenswerten Mittelwertunterschied zwischen den beiden Stichprobengruppen als nicht signifikant.

Tabelle 79: Mittelwertsvergleiche in den Skalen des EZF

Skala	Einrichtungsart	Mittelwert	Standard-abw.	t-Test	Signifikanz
1	Kiga	26,02	3,09	1,26	p 0,05 n.s.
	EKG	25,34	1,95		
2	Kiga	9,00	1,82	-4,83	p 0,001
	EKG	10,79	1,88		
3	Kiga	7,27	1,53	4,83	p 0,001
	EKG	5,75	1,60		

N (Kiga) = 41, N (EKG) = 68

Die Ergebnisse zur Überprüfung der Hypothese 2 (vgl. S.68) bezüglich der vermuteten unterschiedlichen Erziehungseinstellungen bei Eltern aus Kindergärten und Kinderläden sind in Kapitel C II im 2. Teil (Tab. 67) bereits enthalten gewesen: Die Ergebnisse zum Fragebogen zu den selbstperzipierten elterlichen Erziehungseinstellungen (FSE) hatten gezeigt, daß die Einstellungen der Eltern in sieben der acht Dimensionen

signifikant unterschiedlich sind. Hochsignifikant unterschiedlich sind die Mittelwertdifferenzen zwischen beiden Teilstichproben in den Skalen 1,4 und 5. Initiativgruppen-Eltern haben sowohl in den Skalen "Kühl manipulative Distanz" und "Überbehütung" als auch im Hinblick auf die "Übernahme der selbsterfahrenen Erziehung" stärker ablehnend geantwortet als die Eltern der anderen Gruppe. Signifikante Unterschiede in den Skalen "Autoritäre Kontrolle" und "Reflexion erzieherischen Verhaltens" verweisen auf eine stärkere Ablehnung im ersten bzw. Befürwortung im zweiten Fall der in den Skalen enthaltenen Aussagen durch die Kinderladeneltern. Die erst auf dem 5%-Niveau signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen beiden Gruppen in den FSE-Skalen 2 und 8 deuten auf eine stärkere "Unsicherheit in der Erzieherrolle" sowie eine größere "Offenheit" gegenüber dem Kind bei Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen.

Bei der Befragung nach den Erziehungspraktiken waren die Daten der Väter und Mütter getrennt verrechnet worden (vgl. Kap. C). Dabei hatten sich in allen drei Skalen keine Mittelwertunterschiede zwischen Vätern aus Eltern-Kind-Gruppen und Vätern aus Kindergärten feststellen lassen (vgl. Tab. 68 in Kap. C). Bei den Müttergruppen war ein signifikanter Unterschied in der "Emotionalen Zuwendung" aufgetreten, der für eine stärkere Zuwendung zum Kind bei den Müttern der Eltern-Kind-Gruppe sprach (vgl. Tab. 71 in Kap. C).

Die Ergebnisse zu den Persönlichkeitsfragebogen FDE, FPI und BRENGELMANN-Skalen sind bereits im vorangegangenen Kapitel D dargestellt worden. Deshalb können wir uns an dieser Stelle darauf beschränken zu wiederholen, daß lediglich die Skala "Dogmatische Haltung" des BRENGELMANN-Fragebogens deutlich zwischen den Stichproben zu differenzieren vermochte.

VIERTER TEIL: DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND SCHLUSS- FOLGERUNGEN FÜR DIE WEITERE FORSCHUNG

A. Diskussion der Ergebnisse

I. Untersuchungsbereich "Selbständigkeitserziehung"

Die durchgeführten Untersuchungen hatten alle unter der Grundhypothese gestanden, daß die Eltern aus den Kindergärten und aus den Eltern-Kind-Gruppen unterschiedlichen Populationen entstammen (vgl. Kap. C im 1. Teil). Diese Hypothese vor allem soll in den nachfolgenden Ausführungen anhand der vorliegenden empirischen Ergebnisse diskutiert werden. Daneben sollen aber auch die einzelnen Instrumente nochmals kritisch betrachtet werden.

Die Erhebungen der verschiedenen demographischen Daten hatten für nahezu alle erfaßten Variablen über die verschiedenen Erhebungsinstrumente hinweg Unterschiede zwischen den Eltern aus Kindergärten und denen aus Eltern-Kind-Gruppen erkennen lassen (vgl. im 3. Teil, Kap. A.I, B.I, C.I). Besonders deutlich waren diese Unterschiede im Hinblick auf die Schichtzugehörigkeit ausgefallen, aber auch bezüglich der pädagogischen und politischen Interessen. Insgesamt gesehen sind diese Unterschiede nicht überraschend, da z.B. der Entschluß zur Mitarbeit in einer Eltern-Kind-Gruppe in der Regel auch ein gesteigertes pädagogisches Bewußtsein vermuten läßt. Bei näherer Betrachtung lassen sich aber auch Ergebnisse finden, die zunächst nicht zu "passen" scheinen. Dies betrifft beispielsweise das "politische Interesse", für das beim SEF ein lediglich auf dem 5%-Niveau gesicherter Unterschied ausgemacht werden konnte (vgl. Tab. 45 im Anhang). Dabei wurde die Antwortkategorie

"sehr" (stark eingeschätztes politisches Interesse) bei der Kindergarten-Stichprobe von 9% und der Kinderladen-Stichprobe lediglich von 8,1% der Befragten angekreuzt. Die landläufige und historisch bedingte Auffassung (vgl. Teil 1), daß Kinderladen-Eltern mit ihren pädagogischen Vorstellungen zugleich auch politische Ziele verfolgen, wird durch den relativ hohen Prozentsatz der Kinderladen-Eltern (53%), die gar kein oder nur wenig politisches Interesse zeigen, in Frage gestellt. Offensichtlich hat in dieser Beziehung in den letzten Jahren ein Wandel stattgefunden und zu einer "Entpolitisierung" der Eltern-Kind-Gruppen geführt (vgl. S. 51-53 u. HENNINGSSEN 1973, S.156).

Bezüglich der elterlichen Einstellung zur Selbständigkeitserziehung war die Arbeitshypothese formuliert worden, daß Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen "positivere Einstellungen zur Selbständigkeit ihrer Kinder" zeigen als Eltern aus traditionellen Kindergärten (vgl. S. 62, Hypothese I). Dazu war als Ergebnis mitgeteilt worden (vgl. S. 201, Tab. 77), daß Eltern aus Kinderläden an ihren Kindern mehr Fähigkeiten und positive Eigenschaften sehen (Skala 1) und sich kindzentrierter verhalten, indem sie dem Kind mehr Freiraum gewähren bzw. weniger einengend Forderungen an das Kind stellen (Skala 3) als Eltern aus Kindergärten; beide Elterngruppen unterscheiden sich jedoch nicht hinsichtlich des Ausmaßes, in dem sie sich selbst in Frage stellen und ihr Kind als Partner betrachten (Skala 2). Damit wurde das gleichlautende Ergebnis aus der Voruntersuchung bestätigt (vgl. S. 99, Tab. 14). Die Streuung der Antworten war in allen drei SEF-Skalen bei den Kindergarten-Eltern größer, und zwar auch bei der Bildung von Untergruppen (vgl. S.124 u. 125). Die geringeren Streuungen bei den Eltern-Kind-Gruppen dürften dadurch zu erklären sein, daß Eltern

erst dann eine derartige Einrichtung gründen bzw. ihr beitreten, wenn bereits eine gewisse Übereinstimmung ihrer Erziehungskonzepte besteht, die sich dann möglicherweise noch weiter vereinheitlicht (vgl. auch HENNINGSSEN 1973, NICKEL u.a. 1974).

In der Befragung von BIERHOFF-ALFERMANN und HÖCKE-PÖRZGEN (1974) war, wenn auch andere Instrumente verwendet wurden, von den Autorinnen ebenfalls festgestellt worden, daß Kindergarten-Eltern ihren Kindern weniger Entscheidungsmöglichkeiten offen lassen. In die gleiche Richtung wie die Ergebnisse zu den Skalen 1 und 2 des SEF weisen auch die Ergebnisse von NICKEL u.a. (1974), daß die dort untersuchten Erzieherinnen der Eltern-Kind-Gruppen mehr emotional-soziale Zuwendung, mehr anregende Aktivität und weniger Lenkung des kindlichen Verhaltens zeigten als ihre Kolleginnen aus den Kindergärten. Diese Verbindung zu den Erzieherinnen erscheint besonders dann plausibel, wenn man bedenkt, daß gerade in den Eltern-Kind-Gruppen das erzieherische Geschehen zu Hause und in den Einrichtungen relativ weitgehend aufeinander abgestimmt ist (vgl. auch Kap. B II im 1. Teil). Kinderladen-Eltern nehmen häufig erhebliche zeitliche und finanzielle Belastungen auf sich, wohinter eine besondere Wertschätzung des Kindes stehen mag, die sich dann in erhöhten Werten der SEF-Skala 1 niederschlägt; das Erkennen und Anerkennen kindlicher Bedürfnisse wird möglicherweise innerhalb der Eltern-Kind-Gruppen eher angeregt bzw. verstärkt (z.B. durch häufige Eltern-Diskussionen), so daß daher der dem Kind zugestandene Freiraum schließlich größer wird (Skala 3). Die Ergebnisse zu Skala 2 stehen jedoch der aufgestellten Hypothese ebenso entgegen wie den Schlußfolgerungen bei BIERHOFF-ALFERMANN und HÖCKE-PÖRZGEN (1974), die eine stärkere Neigung der Kindergarten-Eltern zu autoritären Verhaltensweisen und ein weniger an Zubilligung eines eigenen Standortes dem

Kind gegenüber konstatiert hatten. Eine schlüssige Erklärung dieses erwartungswidrigen Befundes können wir nicht liefern, doch als mögliche Ursachen bieten sich an: Zum einen könnten Kindergarten-Eltern sich besonders in den letzten Jahren auf diesem Gebiet zunehmend der Einstellung von Kinderladen-Eltern angenähert haben, so daß heute kaum ein Unterschied mehr festzustellen ist. Die geringen Schwierigkeitsindices der Skala 2 sprechen für diese Annahme; möglicherweise ist das Instrument zu grob, um Unterschiede feststellen zu können. Zum anderen erscheint es denkbar, daß auch Kinderladen-Eltern trotz des "guten Willens" in diesem Bereich nicht zu einer positiveren Einstellung gelangen können, da hier tieferwurzelnde Persönlichkeitseigenschaften vorliegen.

Die Eltern aus höher eingestuften Schichten zeigen in den beiden SEF-Skalen 1 und 3 positivere Einstellungen als die Mitglieder niedrigerer Schichten. Dieses Ergebnis entspricht der auf Seite 62 formulierten Hypothese II. Derartige Schicht-Zusammenhänge sind auch bereits für ähnliche Untersuchungsbereiche mehrfach nachgewiesen worden (z.B. STEPHENS u. DELY 1973). Das Bild wird jedoch noch genauer, wenn Kindergärten und Eltern-Kind-Gruppen getrennt betrachtet werden: Während bei den Kindergarten-Eltern die Unterschiede zwischen den Schichten in den Skalen 1 und 3 besonders deutlich sind, sind die Koeffizienten bei den anderen Eltern insgesamt geringer, d.h. im Kinderladen spielt die Schichtzugehörigkeit im Hinblick auf diese beiden Skalen offensichtlich keine so große Rolle. Es läßt sich vermuten, daß die Mitglieder unterer Schichten in den Eltern-Kind-Gruppen ihre diesbezüglichen Einstellungen bereits denen der höheren Schichten angeglichen haben. Das Geschlecht der Befragten scheint ebenfalls als intervenierende

Variable zu fungieren: Während bei den Männern ein Unterschied zwischen höheren und niedrigeren Schichten nur in den Skalen 1 und 3 zu finden ist, unterscheiden sich die Frauen der Unterschicht signifikant in allen drei Skalen von den Frauen der Oberschicht (vgl. die Tabellen auf S. 126 im Anhang). Wenn man davon ausgehen kann, daß die höheren Schichten in der Regel stärker an pädagogischen Diskussionen beteiligt sind (vgl. BRONFENBRENNER 1965), ist es nicht verwunderlich, daß sie (z.B. bedingt durch die Medieneinflüsse der vergangenen Jahre) ihr Kind in einem günstigeren Licht sehen (Skala 1) und ihm mehr Freiraum gewähren (Skala 3). Auf der konkreteren Einstellungsebene der Skala 2, wo es gilt, partnerschaftlich tolerantes Verhalten zu zeigen, unterscheiden sie sich allerdings nur wenig von den unteren Schichten.

Das erzieherische Engagement (vgl. S.174, Tab.51) steht mit allen 3 SEF-Skalen in einem positiven Zusammenhang, wobei der Zusammenhang mit den Skalen 1 und 3 stärker ist als mit Skala 2. Dies ist im Sinne der Erwartung (vgl. S.62, Hypothese III). BLEISTEIN (1973, S.107) vermutet, daß u.a. die antiautoritäre Bewegung dazu geführt hat, "daß Eltern abendlang beisammensitzen und engagiert Erziehungsfragen diskutieren"; dies ist "erfreulicher als jene unengagierte Distanz, die bislang den Kindergarten als Abstellraum für Kinder verstand". Auch PORTTNER und LIEGLE (1973, S.164) sehen einen Zusammenhang: "Immerhin ist es gelungen, Eltern ihre Passivität zu nehmen und sie zu motivieren, sich mit bestimmten pädagogischen Problemen zu beschäftigen." Es verwundert nicht, wenn diese verstärkte Zuwendung zu den Fragen der Kindererziehung auch dazu führt, daß Kinder in einem günstigeren Licht gesehen werden und ihnen mehr Freiraum gewährt wird. Da das erzieherische Engagement z.T. operationalisiert wurde durch die Frage nach der

Mitgliedschaft im Elternrat, der Beteiligung an anfallenden Arbeiten im Kinderladen und der Häufigkeit des Besuchs des Elternabends, erfaßt es wesentlich stärker als das politische Interesse auch die konkrete Realisationsebene; in Skala 2 werden daher bei höherem Erziehungseingagement günstigere Werte registriert. Diese Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, daß die in der Öffentlichkeit stattgefundene Diskussion, an der die Erziehungseingegagierten höchstwahrscheinlich stärker beteiligt waren, nicht ohne Erfolg und praktische Auswirkung geblieben ist. Daß das erzieherische Engagement mit steigendem Alter und steigender Kinderzahl abnimmt, erscheint nicht verwunderlich, da hier möglicherweise andere Aufgaben vorrangig werden und die Zeit zum Elternabendbesuch und zur Beteiligung an Aufgaben in der Einrichtung dadurch fehlt. Diejenigen, die sich stark für Erziehung interessieren und häufig den Elternabend besuchen, haben klarere und bewußtere Meinungen zu den vorformulierten Standpunkten: Sie geben mehr extreme Antworten (klare Zustimmung, klare Ablehnung ; vgl. S. 175, Tab. 53). Dies läßt sich mit der intensiveren Weiterbildung und den vielen Diskussionen auf Elternabenden erklären. Allerdings ist diese Beziehung nicht linear: Auch diejenigen, die gar kein Interesse an Erziehungsfragen haben bzw. fast nie den Elternabend besuchen, geben häufiger extreme Antworten. Ob ihre Einstellungen undifferenzierter sind und sie daher zu eindeutigeren Antworten neigen, muß vorläufig ungeklärt bleiben.

Hypothese IV zum SEF (vgl. S. 62), daß Eltern von Einzelkindern positivere Einstellungen in diesem Fragebogen zeigen würden, konnte keine Bestätigung erfahren, da die Beziehungen zu allen Subskalen sehr gering ausgefallen

sind (vgl. S. 174, Tab. 51). Als differenzierungsfähiger stellte sich in diesem Zusammenhang der Rangplatz des Kindes in der Geschwisterreihe heraus (vgl. Tab. 51): Eltern scheinen dem ersten Kind gegenüber noch kindgemäße Einstellungen zu besitzen, die sie beim 2., 3. oder 4. Kind mehr oder weniger aufzugeben scheinen. Dieser Unterschied ist in Skala 3 (Kindzentriertheit versus Elternzentriertheit) am stärksten, in Skala 1 (positives versus negatives Kindbild) nur schwach und in Skala 2 (Toleranz versus Intoleranz) gar nicht signifikant. Bei nachfolgenden Kindern gewähren die Eltern diesen weniger eigenen Freiraum, machen ihnen eher Verhaltensvorschriften und erwarten stärker als dies bei den ersten Kindern der Fall ist, daß sich das Kind den elterlichen Vorstellungen anpaßt (Skala 3). Die Mehrbelastung durch steigende Kinderzahl (vgl. Hypothese V) wirkt sich vermutlich besonders in diesem Bereich aus. Das Bild der kindlichen Fähigkeiten (Skala 1) ändert sich nur wenig, und die partnerschaftlich-tolerante Einstellung (Skala 2) bleibt auch gegenüber den nachfolgenden Kindern bestehen. Da Skala 2 vermutlich eher eine tiefergreifende Persönlichkeitseigenschaft mißt, ist es erklärlich, daß diese sich auch mit steigender Kinderzahl nicht ändert.

Bei einer Aufteilung nach dem Geschlecht (vgl. Hypothese VI, S. 62) weisen Frauen zwar in allen drei SEF-Skalen etwas höhere Punktwerte als Männer auf, diese Unterschiede sind jedoch in keiner der drei Skalen signifikant (vgl. S. 173; Tab. 50); Frauen geben allerdings häufiger extreme Antworten (klare Zustimmung, klare Ablehnung; vgl. Tab. 57). Sie haben diese Tendenz mit den Erziehungsinteressierten gemeinsam. Offensichtlich führt die Tatsache, daß ihnen in der Regel noch mehr Verantwortung für Erziehung zugesprochen wird, dazu, daß sie ein klareres und sicheres Urteil fällen. Die Tendenz der

Frauen zu einem höheren Punktwert wird bei Auswahl der höheren Statusgruppen in Skala 2 deutlich (vgl. Tab. 57 im Anhang): Hier geben die Frauen eher partnerschaftlich-tolerante Einstellungen zu ihrem Kind an als die Männer. Auch die Ergebnisse der Konfigurations-Frequenz-Analyse machten deutlich, daß das Geschlecht besonders in Skala 2 (Toleranz versus Intoleranz) eine Rolle spielt (vgl. S. 176ff). Eine Tendenz der Frauen zu einem partnerschaftlicheren Umgang mit Kindern hatten beispielsweise auch NICKEL und DUMKE (1970) und TAUSCH u.a. (1969) feststellen können, allerdings ohne statistische Signifikanz.

Ein Zusammenhang der Antworten in den drei SEF-Skalen mit dem Alter der Befragten (Hypothese VII) konnte ebenfalls nicht nachgewiesen werden.

Angesichts der Tatsache, daß jüngere Eltern häufiger im Kinderladen anzutreffen sind und ein stärkeres erzieherisches Engagement aufweisen, überrascht dies zunächst. Bei Konstanthaltung der Schichtzugehörigkeit zeigt sich jedoch, daß die jüngeren Altersgruppen eher dazu neigen, ihre Kinder in einem günstigeren Licht zu sehen (Skala 1) und weniger Erwartungen an die Kinder stellen (Skala 3), jedoch ist dieser Zusammenhang nur schwach¹⁾. Es muß vermutet werden, daß anderen Variablen eine stärkere Bedeutung zukommt, wofür auch die z.T. widersprüchlichen Ergebnisse anderer Autoren sprechen, die einen Zusammenhang

¹⁾ Daß sich bei Konstanthaltung der Schichtzugehörigkeit eine Tendenz der jüngeren Eltern zu höheren Punktwerten zeigt, deutet u.a. auf eine spezifische Stichprobenzusammensetzung hin: Die älteren Jahrgänge der vorliegenden Stichprobe gehörten zu einem stärkerem Prozentsatz den sozial höher gestellten Schichten an (vgl. S. 170, Tab. 46). Da die höheren Schichtgruppen jedoch in der Regel höhere Punktwerte erreichten (vgl. Tab. 49), kann die Tendenz der Jüngeren zu höheren Punktwerten erst nach Abstraktion von der besonderen Art der Stichprobenbeschaffenheit zum Vorschein kommen.

zwischen Alter und autoritärem Erziehverhalten feststellten (vgl. NICKEL u. DUMKE 1970, TAUSCH u.a. 1969).

In der vorliegenden Untersuchung zur Selbständigkeits-erziehung konnte nicht nachgewiesen werden, daß Töchtern gegenüber andere Erziehungseinstellungen als gegenüber Söhnen zum Tragen kommen (vgl. Tab. 51). Hypothese VIII konnte also ebenfalls nicht bestätigt werden. Nach den Ergebnissen anderer Autoren stand die unterschiedliche Behandlung von Töchtern und Söhnen oft in Wechselwirkung mit der Schichtzugehörigkeit (vgl. z.B. ELDER 1962), d.h. besonders die unteren Schichten erwarteten von Mädchen andere Verhaltensweisen als von Jungen. Von daher bietet sich als Erklärungsmöglichkeit für die nicht festgestellten Einstellungsunterschiede im Zusammenhang mit dem Geschlecht des Kindes bei der vorliegenden Untersuchung an, daß hier die höheren Schichten übermäßig stark repräsentiert waren. Auch das Alter des Kindes (Hypothese IX) veränderte die Einstellungen der Eltern zur Selbständigkeitserziehung kaum; lediglich in Skala 1 (positives versus negatives Kindbild) konnte ein schwach signifikanter Zusammenhang festgestellt werden (vgl. S. 174, Tab. 51). Die Korrelationskoeffizienten zeigten stets ein negatives Vorzeichen, d.h. je älter das Kind wird, desto ungünstiger werden der Tendenz nach die Einstellungen der Eltern. Da ein gesund entwickeltes Kind in der Regel mit zunehmendem Alter eher mehr Fähigkeiten erwirbt, seinen Freiraum sinnvoller ausgestalten kann und eher in der Lage ist, ein Partner zu sein, ist dieser negative Zusammenhang zunächst unverständlich. Möglicherweise aber spiegelt sich in diesem Ergebnis wider daß häufig Eltern bei der Geburt ihres Kindes noch "gute Pläne hegen", die dann nach längerer Konfrontation mit dem Kind und auftauchenden Schwierigkeiten in den Hintergrund geraten.

Die letzte explizite Hypothese zur Selbständigkeitserziehung bezog sich auf den Zusammenhang mit dem geäußerten politischen Interesse (Hypothese X, S. 62). Die Ergebnisse der Hauptuntersuchung machen dazu klar, daß ein stärkeres politisches Interesse günstigere Einstellungen in den SEF-Skalen 1 (positives versus negatives Kindbild) und 3 (Kindzentriertheit versus Elternzentriertheit) erwarten läßt (vgl. S. 174, Tab. 51). Da politisch Interessierte zugleich vorwiegend den höheren Gesellschaftsschichten angehören, sich häufiger in den Elternrat wählen lassen bzw. aktiv an den Aufgaben im Kinderladen beteiligen und sich stärker für Erziehung interessieren (vgl. Tab. 43 u. 44 im Anhang), ist dieses Ergebnis nicht mehr überraschend. Selbsteingeschätztes politisches Interesse kann ebenso wie das angegebene Interesse für Erziehungsfragen zunächst im kognitiv-theoretischen Bereich anzutreffen sein. Es ist daher einsichtig, daß diese Variable nicht zwischen hohem und tiefem Punktwert in Skala 2 (Toleranz versus Intoleranz) differenziert. Während bei Frauen das erzieherische Engagement stärker ausgeprägt ist (vgl. im Anhang S. 118f), schätzen sich Männer eher politisch interessiert ein. Möglicherweise fungieren die unterschiedlich ausgerichteten Engagements bei den beiden Geschlechtern als intervenierende Variablen, d.h. Männer mit hohem politischem Engagement geben günstigere Einstellungen in den Skalen 1 und 3 an, während bei Frauen das erzieherische Engagement wichtig ist, um eine günstige Einstellung in den Skalen 1 und 3 erwarten zu lassen.

Die mit den SEF-Skalen und den demographischen Daten durchgeführten Konfigurations-Frequenz-Analysen (vgl. S. 176-180) hatten als wichtigstes Ergebnis erbracht, daß die der Diskrepanzhypothese (vgl. Kap. C im 1. Teil)

entsprechende Annahme nicht bestätigt werden konnte, die Variable "Institutionsart" (Kindergarten vs. Eltern-Kind-Gruppe) könne mit größerer Wahrscheinlichkeit als alle anderen erhobenen Variablen einen hohen oder niedrigen Punktwert in den 3 SEF-Skalen vorhersagen. Vielmehr stellte sich heraus, daß der Variablen "Erzieherisches Engagement" ein noch größeres Gewicht beikommt (vgl. auch die KFA-Tabellen im Anhang, S.128-136). Vergleiche mit bereits vorgefundenen Ergebnissen sind nur indirekt möglich. So konnten etwa die bisherigen Untersuchungen über Kinderläden (vgl. BIERHOFF-ALFERMANN u. HÖCKE-PÖRZGEN 1974, FRIEBEL 1976, HENNINGSSEN 1973, NICKEL u.a. 1974) übereinstimmend Unterschiede im Erzieher- bzw. Elternverhalten zwischen Kindergärten und Kinderläden feststellen; meist jedoch wurde gleichzeitig ein Überwiegen der Gemeinsamkeiten konstatiert. Zusätzlich konnte ebenfalls eine größere Streuung des Erzieherverhaltens im Kindergarten beobachtet werden (vgl. NICKEL u.a. 1974, S.54). Aus den erwähnten Gemeinsamkeiten läßt sich die Vermutung ableiten, daß die Erziehungskonzepte der Eltern und/oder Erzieher aus Kindergärten sich denen der Eltern und/oder Erzieher aus den Eltern-Kind-Gruppen z.T. angenähert haben. Möglicherweise betrifft diese Annäherung jedoch nur einen Teil der Kindergarten-Eltern; denn sowohl bei BIERHOFF-ALFERMANN und HÖCKE-PÖRZGEN (1974) als auch bei HENNINGSSEN (1973) setzte sich die Stichprobe vorwiegend aus Eltern der mittleren oder oberen Mittelschicht zusammen, während die Unterschicht so gut wie gar nicht vertreten war. Die geäußerte Vermutung wird auch dadurch bestätigt, daß sich die beiden Elterngruppen in den Skalen von BRENGELMANN (1960) nicht unterschieden (HENNINGSSEN 1973, S.72), wohl aber beide signifikant von den bei BRENGELMANN (1960) angegebenen Normwerten in positiver Richtung abwichen. Auch NICKEL u.a. (1974, S.53) hatten festgestellt,

daß das absolute Ausmaß an lenkender Aktivität bei den Erziehern im Kindergarten bis auf eine Ausnahme in der unteren Skalenhälfte liegt und somit geringer als vermutet ausfiel. Insgesamt lassen also auch die bereits vorliegenden Untersuchungen die Schlußfolgerung zu, daß die Variable "Kindergarten/Eltern-Kind-Gruppe" offensichtlich nicht optimal geeignet ist, zwischen positivem und weniger positivem Erziehverhalten zu unterscheiden, sondern daß möglicherweise das in der speziellen Zugehörigkeit sich ausdrückende erzieherische Engagement die übergreifendere Kategorie darstellt. So bezeichnen auch BIERHOFF-ALFERMANN und HÖCKE-PÖRZGEN (1974, S.144) die Variable "Kindergarten/Kinderladen" als "nur vagen Index" und schlagen die Suche nach einer zuverlässigeren Kategorisierung vor.

Das Ergebnis der durchgeführten Konfigurations-Frequenz-Analyse steht somit zwar im Widerspruch zur eingangs formulierten Hypothese, läßt sich jedoch durchaus in sinnvolle Übereinstimmung mit bereits vorliegenden Untersuchungsergebnissen bringen.

Zusammenfassend läßt sich daher festhalten, daß die Ergebnisse der KFA und die beobachtete größere Streuung im Kindergarten es sinnvoll erscheinen lassen, die Kategorie "erzieherisches Engagement" als übergreifende Kategorie aufzufassen, die die selbstständigkeitsfördernden Eltern des Kindergartens mit den sich aktiv im Kinderladen engagierenden Eltern verbindet. Dennoch sollte daraus nicht voreilig gefolgert werden, die Variable "Kindergarten vs. Eltern-Kind-Gruppe" habe sich somit als gänzlich ungeeignet zur Unterscheidung zwischen selbstständigkeitsfördernden und weniger selbstständigkeitsfördernden Eltern erwiesen. Die Konstellation "Hohes erzieherisches Engagement - Kinderladen" trat bei den durchgeführten

KFAs überzufällig häufig auf und leistete so für alle drei Skalen den höchsten Erklärungswert (vgl. S. 176-180 im Anhang). Auch die Variablen "Schichtzugehörigkeit" und "politisches Interesse" erwiesen sich als geeignete Maße, um die Höhe des Skalenpunktwertes voraussagen zu können. Dagegen legen die Ergebnisse der KFA wohl die Vermutung nahe, daß die Variable "Stadt" kaum im Zusammenhang mit einem positiven oder negativen Punktwert in einer der drei Skalen steht. Wenn auch einige Sechser-KFAs, in die die Variable "Stadt" einging, noch auf dem 0,01%-Niveau signifikant waren, so deutete dies doch eher darauf hin, daß die verschiedenen Schichten und Altersgruppen in den beiden Städten Bonn und Düsseldorf unterschiedlich stark repräsentiert waren. Ebenso leisteten die Variablen "Parteizugehörigkeit" und "Geschlecht des Kindes" keinen bemerkenswerten Erklärungsbeitrag für unterschiedliche Antworten in den vorliegenden Skalen des SEF.

Zur Frage der Validität des Fragebogens zur Erfassung von Einstellungen zur Selbständigkeitserziehung sei noch angeführt: Die Aussagegültigkeit eines Einstellungsfragebogens ist vorwiegend durch seine inhaltliche Validität gegeben (vgl. LIENERT 1969, S.16). Verhaltensmaße sind deshalb nicht zur Einstellungserfassung geeignet, weil die Beziehungen zwischen Einstellung und Verhalten nicht eindeutig sind; stattdessen entscheiden vielfältige situative Variablen darüber, ob eine Einstellung auch tatsächlich realisiert wird (vgl. Kap. A, S. 4ff). Es können jedoch einige Befunde, die im Verlauf der vorliegenden Untersuchung erhoben wurden, durchaus auch im Sinne einer Konstruktvalidität interpretiert werden.

Zu einer kriterienbezogenen Validierung des SEF können die Korrelationen mit den 12 Skalen des Freiburger-Per-sönlichkeits-Inventars (FPI) herangezogen werden, die

für jede der 3 SEF-Skalen einen signifikanten Zusammenhang lieferten (vgl. Tab. 76a, S. 199). Die negative Korrelation zwischen Skala 1 (positives versus negatives Kindbild) und FPI 1 (Nervosität) läßt vermuten, daß Eltern mit hoher Nervosität nur schwer ein positives Kindbild entwickeln können. Möglicherweise sind sie so stark mit sich selbst und ihren psychosomatischen Beschwerden beschäftigt, daß ein Eingehen auf das Kind, ein Beobachten auch seiner positiven Fähigkeiten, sie überfordert. Viele Items der Skala 1 (vgl. Tab. 21, S. 103) können als Ausreden und begründende Entschuldigungen dafür, daß man sich nicht genügend mit dem Kind beschäftigt, interpretiert werden. Versucht man, die Korrelation mit FPI 1 im Sinne einer Validität der SEF-Skala 1 zu deuten, so sind Eltern mit einem hohen Punktwert in der Skala 1 des SEF vermutlich in der Lage, von sich selbst zu abstrahieren, um das Kind in seinem jeweiligen Entwicklungsstadium zu beobachten, und gelangen so zu einem Bild, das die Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes optimal berücksichtigt. Die positive Korrelation der SEF-Skala 2 (Toleranz versus Intoleranz) mit FPI 9 (Offenheit) ist unmittelbar einsichtig. Das Zugucken von Schwächen des Erziehers ist in beiden Skalen enthalten¹⁾. Eltern, die sich durch schlechte Noten, Gefühlsausbrüche der Kinder oder unerwartetes Verhalten nicht aus der Fassung bringen lassen (vgl. Tab. 22, S. 104), sind im Sinne der FPI-Definition (s. Anhang S. 146) als offen und unbekümmert zu bezeichnen. Eltern mit einem hohen Punktwert in Skala 2 des SEF nehmen Schwächen und kleine Fehler, die sie an sich selbst bemerken, nicht so schwer

1) Dieser Zusammenhang steht in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von LIEBHART/LIEBHART (1971, S. 266): Die vom Lehrer beurteilte kindliche Selbständigkeit zeigte den höchsten Korrelationskoeffizienten mit der Elternvariable "Relativierung der Elternrolle".

und können folglich auch dem Kind gegenüber toleranter und flexibler sein. Da sie sich selbst nicht als unfehlbar betrachten, können sie vermutlich auch das Kind eher als gleichberechtigten Partner akzeptieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß die von FAHRENBERG u. SELG (1970, S.53) vorgenommene Statusvalidierung - durch den Vergleich definierter Probandengruppen - für fast alle FPI-Skalen außer für Skala 9 signifikante Mittelwertsdivergenzen zeigte. Wenn die beiden Autoren auch andere Gruppen bezüglich ihres Mittelwertes in Skala 9 verglichen, so deckt sich dieser Befund insofern mit den vorliegenden Ergebnissen, als auch hier für die Skala 2 des SEF die geringsten Mittelwertunterschiede zwischen Teilstichproben gefunden wurden. Der signifikante Zusammenhang zwischen der SEF-Skala 3 (Kindzentriertheit versus Elternzentriertheit) und FPI M (Maskulinität) läßt sich so verstehen, daß unternehmungslustige, aktive und selbstbewußte Eltern (vgl. Anhang S. 146) ihrem Kind auch mehr Freiraum zur Verfügung stellen und weniger ängstlich besorgt sind¹⁾. Sie finden möglicherweise in ihrem eigenen Leben genug Erfüllung und erwarten daher nicht, daß das Kind "für sie" einen guten Eindruck macht. Die Durchsetzung und Aktivität, die sie selbst an den Tag legen, billigen sie auch ihrem Kind zu; das Kind muß daher nicht jedesmal erst um Erlaubnis fragen, bevor es etwas Eigenständiges unternimmt. Eltern mit einem hohen Punktwert in der Skala 3 des SEF geben also dem Kind Gelegenheit, selbst Erfahrungen zu machen und binden es nicht durch ängstliche Erwartungen an sich.

¹⁾ Dies findet eine Bestätigung durch die Befunde von LIEBHART/LIEBHART (1971, S.264), daß Weltoffenheit der Mutter mit Kontaktbereitschaft und Initiative des Kindes einhergeht.

Es verwundert zunächst, daß sich keine signifikante Beziehung einer der drei Subskalen zu den Skalen des Fraggebogens zur direktiven Einstellung (FDE) finden ließ. Jedoch stellten auch NICKEL u.a. (1974, S.55) bereits fest, daß der FDE als kein geeignetes Mittel zur Erfassung von Unterschieden im Erziehverhalten erscheint. Als Beitrag zur faktoriellen Validität des SEF wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, da sie als "Weg zur Bestätigung oder Widerlegung der Ausgangshypothese" bezeichnet werden kann (LIENERT 1969, S.54). Sie liefert die Möglichkeit, ein Modell aufzustellen, das die beobachteten Daten in sinnvoller Weise reproduziert (ÜBERLA 1968, S.89). Durch die Faktorenanalyse wurden homogene Aufgabengruppen geschaffen, Zusammenhänge zwischen den Variablen aufgedeckt und Items, die nichts mit den wichtigsten Bereichen gemeinsam hatten, ausgeschieden. Die Betrachtung der verschiedenen Rotationslösungen (vgl. S. 110ff) machte deutlich, welche Bereiche übermäßig stark im Itempool vertreten waren, welche Items mehrere Aspekte enthielten. Mit der Wahrnehmung auch der positiven Seiten des Kindes (Faktor 1) war meist ein stärkeres Gewähren von Freiraum (Faktor 3) verbunden, während diese beiden Erzieherqualitäten relativ unabhängig von einer partnerschaftlich offenen Einstellung zum Kind (Faktor 2) waren. So ist es z.B. möglich, daß ein Erzieher selbst sehr aktiv ist, dem Kind Eigenaktivität und Freiraum gewährt (Faktor 3), da er auch die positiven Eigenschaften und Fähigkeiten des Kindes sieht (Faktor 1), dies jedoch aus einer übergeordneten Position heraus vornimmt und den Abstand zum Kind gewahrt wissen möchte (Faktor 2). Auf der anderen Seite kann ein Erzieher sich selbst gegenüber kritisch sein, eigene Fehler und Schwächen sehen und daher auch beim Kind tolerieren (Faktor 2), jedoch mit der Wahrnehmung der Schwächen

gleichzeitig eine negative Bewertung der kindlichen Fähigkeiten vornehmen (Faktor 1) und ängstlich um das Kind besorgt sein (Faktor 3). Unwahrscheinlich ist es dagegen, daß ein Erzieher zwar die Fähigkeiten des Kindes sieht und schätzt (Faktor 1), ihm aber kaum Erfahrungs- und Handlungsspielraum läßt (Faktor 3). Ebenso dürfte es selten vorkommen, daß Vater oder Mutter ihr Kind weitgehend selbst entscheiden lassen (Faktor 3), jedoch nicht davon überzeugt sind, daß das Kind über positive Eigenschaften verfügt (Faktor 1). Zum Validierungsschritt durch Gruppenvergleiche ist daran zu erinnern, daß den drei Skalen gemeinsam ist, daß sie Erziehermerkmale messen, die bei pädagogisch Engagierten stärker ausgeprägt sind als bei weniger Engagierten. Zusätzlich umfaßt der Meßbereich der Skalen 1 und 3 offensichtlich Eigenschaften, die bei Kinderladeltern stärker ausgeprägt sind als bei Kindergarteneltern, die bei Lehrern häufiger anzutreffen sind als bei Mitgliedern anderer Berufsgruppen und die mit dem politischen Interesse im Zusammenhang stehen. Die Angehörigen der höheren Schichten haben in diesen beiden Skalen in der Regel einen höheren Punktwert. Versucht man, die Gemeinsamkeiten zwischen Lehrern, Kinderladen-Eltern, politisch Interessierten und Mitgliedern der höheren Schichten zu sehen, so läßt sich vermuten, daß die Mitglieder dieser Gruppen in stärkerem Maße an der Diskussion um neue Ziele und Methoden in der Erziehung beteiligt sind als diejenigen, die nicht zu diesen Gruppen zählen. Skala 1 und Skala 3 scheinen also Einstellungen zu messen, die durch Informationen über die kindliche Entwicklung und durch Beschäftigung mit unterschiedlichen Zielsetzungen eher beeinflusbar sind. Da Diskussionen dazu beitragen können, unbewußte Verhaltensweisen in Frage zu stellen, messen die Skalen 1 und 3 möglicherweise auch den Grad, mit dem bereits über Ziele und Wertvorstellungen im Erziehungsbereich nachgedacht wurde.

Ein Vergleich der vorliegenden Skala mit den Dimensionen bei anderen Autoren ist nur mittelbar möglich, da bei anderem Ausgangsmaterial, d.h. anderen Items, auch andere Faktoren extrahiert werden. Das elterliche Bild vom Kind hängt jedoch vermutlich mit Wertschätzung (versus Geringschätzung) seiner Fähigkeiten und mit Liebe (versus Ablehnung) zusammen, so daß Skala 1 am ehesten der von BECKER (1964) hypostasierten emotionalen Dimension "Warmth - Hostility" entspricht¹⁾. Die durch Skala 2 repräsentierte Toleranz und Partnerschaftlichkeit dürfte der Dimension "Restrictiveness - Permissiveness" nahekommen. Das Gewähren von Handlungsspielräumen bzw. die elternzentrierte Erwartungshaltung dem Kind gegenüber (Skala 3) läßt sich in etwa mit dem dritten Faktor "Calm Detachment - Anxious Emotional Involvement" in Deckung bringen. Inwieweit der von HOFF u.a. (1973) gefundene dritte Faktor "Offenheit gegenüber sich selbst" dem zweiten Faktor der vorliegenden Untersuchung nahekommt, ist schwieriger auszumachen: In beiden Skalen wird Selbstkritik des Erziehers formuliert, jedoch reicht die Selbstkritik bei HOFF u.a. (1973) in den negativen Bereich. Sie wird weitgehend mit mangelnder Kontrolle des Erziehers (Neigung zu Affektausbrüchen) bzw. dessen offener Zugabe gleichgesetzt. Die Selbstkritik der vorliegenden Untersuchung bedeutet dagegen eher Partnerschaft und Toleranz. Die Dimensionen von LITTMANN u. KASIELKE (1970) konnten ebenso wenig wie die von GRAUDENZ (1974) mit den vorliegenden SEF-Skalen in Übereinstimmung gebracht werden, da diese Autoren vorwiegend autoritär kontrollierende Einstellungen untersuchten.

¹⁾ Nach EYFERTH (1966, S.24) läßt sich eine Reihe der vorliegenden Faktorenanalysen durch Rotation auf das Becker'sche Modell zurückführen.

II. Untersuchungsbereich "Konflikterziehung"

Die Ergebnisse des Fragebogens zur Erfassung elterlicher Reaktionen auf das Verhalten ihrer Kinder in Konfliktsituationen (KEF) geben die einstellungsgemäßen Reaktionen der Eltern wieder. Der Bezug zum realisierten Elternverhalten ist auch hier, wie beim SEF, nicht Gegenstand der Untersuchung gewesen, so daß eine derartige Außenvalidierung auch noch offen geblieben ist. Im Hinblick auf die drei Faktoren des Fragebogens, die sich aufgrund der Faktorenanalyse bei der Voruntersuchung ergaben (vgl. S. 124ff), läßt sich jedoch im Sinne von LIENERT (1969, S. 251 u. 263) auch für den KEF von einer faktoriellen Validität sprechen als einem Beitrag zur Konstruktvalidierung, während das durchgeführte Experten-Rating (s.S. 73) wiederum als Beitrag zur inhaltlichen Validierung betrachtet werden kann.

Im Hinblick auf die erste Fragestellung zum KEF (vgl. S. 64) kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse festgestellt werden, daß die Reaktionen der Eltern auf Konflikte ihrer Kinder bzw. mit ihren Kindern im wesentlichen entlang zweier Dimensionen variieren, nämlich entlang der Dimension, die als "oberflächliche Schlichtung/abwehrendes Eingreifen" bezeichnet wurde (Skala 1) und entlang der Dimension "offene, partnerschaftliche Auseinandersetzung" (Skala 2). Die Art der Reaktion, die gewählt wird, scheint dabei durch die Einstellung gegenüber Konflikten generell bestimmt zu sein; d.h. die Eltern unterscheiden sich in ihren Konfliktreaktionen dadurch, daß die einen Konflikte als Ereignisse ansehen, die es "abzuwehren" gilt, während Konflikte für die anderen Eltern einen Anlaß zur Kommunikation über gegensätzliche Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kompromißbildung darstellte. Dahinter lassen sich die gegensätz-

lichen Auffassungen von Konflikten einerseits als "Krankheit einer sozialen Beziehung" (z.B. bei Vertretern der Integrationstheorie wie PARSONS 1949, 1951) bzw. als "soziales Übungsfeld" (vgl. STANGE u. STANGE 1974) zu erkennen¹⁾. Vergleicht man die beiden KEF-Skalen mit den wiederholt replizierten Grunddimensionen des Erziehverhaltens (vgl. SCHÄFER 1954, 1961 u. BECKER 1964), so lassen sich gewisse Überschneidungen erkennen: Ein Großteil der Reaktionen in der KEF-Skala 1 ist durch starke elterliche "Kontrolle" oder "Restriktivität" gekennzeichnet, während die Reaktionen nach Art der KEF-Skala 2 eher die kindliche "Autonomie" fördern. Ferner kommt in Reaktionen, die die kindlichen Bedürfnisse ignorieren und ihre Durchsetzung vereiteln (Skala 1) in stärkerem Ausmaß "Feindseligkeit" zum Ausdruck als in den verständnisvolleren, unterstützenden Reaktionen (Skala 2). In Anlehnung an DEUTSCH (1973) können Reaktionen im Sinne der Skala 1 auch als destruktives, die der Skala 2 als konstruktives Konfliktverhalten betrachtet werden. Reaktionen der dritten Art, also "Nichteingreifen" in Konflikte (Skala 3), sind insgesamt selten aufgetreten. Wie bereits die niedrigen Schwierigkeitsindizes aus der Voruntersuchung zeigten, enthalten sich Eltern höchst selten eines Eingreifens oder einer Stellungnahme selbst bei Konfliktsituationen, in die sie nicht unmittelbar einbezogen sind. Einerseits mag das als Engagiertheit der Eltern interpretiert werden; andererseits könnte man es auch damit erklären, daß es den Eltern nicht bewußt ist, daß ein Nichteingreifen und damit die Gewährung einer selbständigen Austragung des Konfliktes durch das Kind durchaus die Selbständigkeit und Selbstregulation fördern kann. Hierzu ließen sich jedoch aus der Voruntersuchung keine gesicherten Aussagen treffen.

¹⁾ Vgl. zu dieser Thematik U. SCHMIDT 1977

Die Ergebnisse zum Vergleich der demographischen Daten bei Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen und Kindergärten sind bereits im Kapitel I (S. 208ff; vgl. auch S. 181-185) mit angesprochen worden und brauchen daher an dieser Stelle nicht erneut diskutiert zu werden. Zur Erinnerung kann zusammenfassend gesagt werden: Die Eltern aus den Eltern-Kind-Gruppen unterscheiden sich von den Eltern aus den Kindergärten vor allem durch einen höheren Sozialstatus, ein stärkeres erzieherisches Interesse, vermehrte Aktivitäten im pädagogischen sowie humanitären Bereich und durch eine geringere Kinderzahl; sie stellen ferner eine homogenere Gruppe dar als die Kindergarteneltern.

Zu den elterlichen Konfliktreaktionen in Abhängigkeit von der Einrichtungsart und anderen untersuchten Variablen konnte zunächst festgestellt werden, daß Kindergarteneltern vermehrt im Sinne von "oberflächlicher Schlichtung/abwehrendem Eingreifen" reagieren (Skala 1) und weniger im Sinne "offener, partnerschaftlicher Auseinandersetzung" als die Eltern der Eltern-Kind-Gruppen. Die Tendenz jedoch, in Konflikte einzugreifen, bei denen dies nicht unbedingt nötig wäre, ist in beiden Elterngruppen annähernd gleich stark zu beobachten. Zwar können sich Kinderladeneltern noch eher als Kindergarteneltern des Eingriffs enthalten, wenn es um Streitereien zwischen mehreren Kindern geht (Konflikte des Typs MKK); sie greifen jedoch genau so häufig wie Kindergarteneltern ein, sobald andere Erwachsene zugegen sind (MKE-Konflikte). Dieses Ergebnis läßt sich dahingehend interpretieren, daß Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen einerseits eher bereit sind, eine partnerschaftliche und selbständige Konfliktaustragung bei den Kindern anzustreben, daß diese Bereitschaft jedoch auch bei ihnen nachläßt, wenn es darum geht, auf andere Erwachsene Rücksicht zu nehmen (um evtl. möglichst einen "guten Eindruck" zu hinterlassen).

Die Korrelationen zwischen den drei Einstellungsskalen Konflikterziehung und den Variablen Alter, Anzahl der Kinder und politisches Engagement erwiesen sich als durchweg gering und damit wenig aussagekräftig (vgl. Tab. 62 in Kap. B II des Ergebnisteils). Lediglich das erzieherische Engagement erbrachte höhere Korrelationswerte in Verbindung mit den beiden ersten KEF-Skalen (vgl. ebenfalls Tab. 62)¹⁾. Die dabei aufgetretenen Signifikanzen lassen sich so interpretieren, daß Eltern, die aktiv an der institutionellen Erziehung ihrer Kinder mitwirken, die Elternabende besuchen und sich für Erziehungsfragen stärker interessieren, in Konfliktsituationen weniger zu Abwehr und Beschwichtigung neigen, sondern statt dessen eher eine offene, partnerschaftliche Auseinandersetzung anstreben und ihrem Kind dabei eher die Möglichkeit zur Durchsetzung seiner Bedürfnisse geben. Demgegenüber scheinen die (schwachen) Zusammenhänge zwischen dem Alter der Befragten bzw. der Anzahl ihrer Kinder und dem Konfliktverhalten darauf zu verweisen, daß mit steigendem Alter und steigender Kinderzahl die offene, partnerschaftliche Austragung von Konflikten abnimmt und verstärkt repressiv oder beschwichtigend eingegriffen wird. Bemerkenswert scheint ferner der Befund, daß sich die Konflikteinstellungen als nicht abhängig vom Sozialstatus erwiesen. Man hätte annehmen können, daß Kinderladeneltern vor allem deshalb konstruktivere Konfliktreaktionen zeigen, weil sie mehr über Erziehungsfragen reflektieren (was durch die übrigen Ergebnisse bestätigt scheint), und daß diese verstärkte Reflektion nicht zuletzt eine Funktion ihres höheren Bildungsstandes und des damit konfundierten So-

¹⁾ Vgl. dazu auch die entsprechenden Befunde beim SEF; s. Kap. I.

zialstatus ist. Das vorliegende Ergebnis bestätigt jedoch die Auffassung von SCHNEEWIND (1974), daß traditionelle Indikatoren der sozialen Schichtzugehörigkeit, wie z.B. die Berufsangabe, wenig geeignet sind, einen Erklärungsbeitrag für elterliches Erziehungsverhalten zu leisten.

Insgesamt betrachtet scheinen die elterlichen Konflikt-einstellungen stärker vom situativen Kontext (Konflikt-typen UK, MKK und MKE) abhängig zu sein als von den demographischen Variablen (vgl. dazu Abb. 1 und Tab. 63 in Kap. B II des Ergebnisteils), wobei z.T. deutliche Unterschiede zwischen den Eltern der beiden Einrichtungen auszumachen sind: Kindergarteneltern reagieren in gleicher Weise "abwehrend" (Skala 1) bei Konflikten des Typs UK (Konflikt zwischen Kind und Eltern) wie des Typs MKK (Konflikte zwischen Kindern), während Kinder-ladeneltern signifikant weniger Reaktionen im Sinne der KEF-Skala 1 bei Konflikten des Typs MKK zeigen. Bei beiden Elterngruppen erhöht sich jedoch die Anzahl der abwehrenden Reaktionen, wenn andere Erwachsene in den Konflikt einbezogen sind (MKE). Bei der Skala 2 zeigen Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen wesentlich weniger Variation der Reaktionen in Abhängigkeit von der Konfliktsituation als Kindergarteneltern. Bei diesen kann ein Rückgang in der Anzahl der partnerschaftlichen Reaktionen (Skala 2) beobachtet werden, sobald noch weitere Erwachsene an dem Konflikt beteiligt sind. Im Hinblick auf die KEF-Skala 3 ("Eingreifen" bzw. "Nichteingreifen") scheint ebenfalls die Anwesenheit anderer Erwachsener bedeutsam zu sein: Bei beiden Elterngruppen läßt sich eine tendenziell größere Bereitschaft zum Nicht-Eingreifen feststellen, wenn keine fremden Erwachsenen beteiligt sind. Wegen der insgesamt niedrigen Werte für die Skala 3 ist diese Schlußfolgerung jedoch nur sehr bedingt gültig.

Zusammenfassend sollte festgehalten werden, daß die Reaktionen beider Elterngruppen prinzipiell in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation gesehen werden müssen. Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen zeigen dabei jedoch relativ situationsunabhängige Reaktionen bezüglich einer offenen, partnerschaftlichen Auseinandersetzung (Skala 2). Eine Interpretationsmöglichkeit dazu wäre, daß diese Form der Auseinandersetzung bei Kinderladeneltern aus ihrer Reflektion über Kindererziehung resultiert und daß sie diese Auseinandersetzung entsprechend ihrer rationalen Erkenntnis bewußter und daher konstanter führen als Kindergarteneltern. Die repressiven, abwehrenden Reaktionen entspringen dagegen möglicherweise einer impulsiveren und spontaneren Haltung und sind damit stärker von den momentanen Gegebenheiten der Situation abhängig. Bedenkt man abschließend, daß konstruktives Konfliktverhalten (wie es sich in den Reaktionen der Skala 2 manifestiert) in Zusammenhang mit erzieherischem Engagement steht, so scheint die Erwartung berechtigt, daß dieses konstruktive, partnerschaftliche Erziehverhalten u.a. durch eine gezielte Beschäftigung mit Erziehungsproblemen gefördert werden kann, wie dies in Eltern- oder Erziehertrainings versucht wird (vgl. etwa UNGELENK u.a. 1978).

III. Untersuchungsbereich "Ziele, Einstellungen und Praktiken"

Bevor auf die drei hier anstehenden Unterbereiche eingegangen wird, sollten noch einmal kurz die wichtigsten Ergebnisse zu den demographischen Daten der zugrundeliegenden Stichprobe in Erinnerung gebracht werden (vgl. S. 190f und auch die entsprechenden Aussagen dazu in Kap. I des 4. Teils): Die Eltern aus Kindergärten waren im Durchschnitt etwas älter als aus den Eltern-Kind-Gruppen; die Anzahl der eigenen Kinder war in beiden Elterngruppen annähernd gleich, ebenso das Alter der Kinder; in den Elterninitiativen fanden sich mehr Eltern der oberen Schichten (zumeist mit akademischer Ausbildung) als im Kindergarten.

Die erfaßten globalen erzieherischen Zielvorstellungen (EZF) ließen sich drei relativ unabhängigen Dimensionen bzw. Skalen zuordnen (vgl. S. 140-142). Differenzen zwischen Kindergarten- und Kinderladeneltern zeigten sich in den Skalen 2 und 3 in der erwarteten Richtung (vgl. S. 68): Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen befürworteten demnach die Einhaltung formal-traditioneller Richtlinien des Sozialverhaltens im Primärbereich der Familie und des Freundeskreises nicht in dem Ausmaß wie Kindergarteneltern. Ebenso tendieren sie weniger zu Erziehungszielen, die auf persönliches Erfolgs- und Durchsetzungsstreben des Kindes ausgerichtet sind. Dieses Ergebnis bestätigt die zuvor von BIERHOFF-ALFERMANN und HÖCKE-PÖRZGEN (1974, S.143) gefundene geringere Betonung solcher, auf persönlichen Erfolg gerichteter Ziele in der Gruppe der Kinderladeneltern. Für die Kindergarteneltern ist das Durchsetzungsvermögen im individuellen Leistungsbereich dementsprechend von höherer Bedeutung. Die für die Eltern aus den Kindergärten ermittelten Werte stehen damit in Einklang mit den Untersuchungsergebnissen

von FILIPP und SCHNEEWIND (1974), wonach das Erziehungsziel "berufliche Tüchtigkeit" den ersten Rangplatz eingenommen hatte (bei Eltern 6- bis 14jähriger Kinder). Unerwartet erscheint zunächst das Ergebnis für Skala 1, bei der keine Unterschiede zwischen den Elterngruppen auftraten, zumal wenn man bedenkt, daß gerade die Kinderläden "emanzipatorische Ziele" propagieren und propagiert haben. Dieses Resultat widerspricht auch dem von BIERHOFF-ALFERMANN und HÖCKE-PÖRZGEN (1974) gefundenen Ergebnis einer höheren "Bewertung der Gesellschaft" bei der Gruppe der Kinderladeneltern. Dieses Ergebnis könnte durch eine Angleichung der entsprechenden Zielvorstellungen in beiden Populationen bedingt sein: Abkehr von extremen gesellschaftlich-politischen Zielen in den Kinderläden und zunehmende Aufgeschlossenheit für emanzipatorische Ziele in den Kindergärten (vgl. auch S. 51-53 u. UNGELENK u. NICKEL 1975). Andererseits stellt dieses Ergebnis möglicherweise ein methodisches Artefakt dar: Nach der Voruntersuchung, in der noch deutlichere Gruppenunterschiede aufgetreten waren, wurden einige Items umformuliert und erschienen nun vielleicht breiteren Kreisen "akzeptabel". Insgesamt betrachtet lagen auch bei den Erziehungszielen, wie schon zuvor von den Einstellungen zur Selbständigkeits- und Konflikterziehung berichtet (vgl. Kap. I u. II), die Streuungswerte bei der Kindergartenstichprobe höher, so daß von einheitlicheren Zielvorstellungen bei den Eltern-Kind-Gruppen gesprochen werden kann.

Betrachtet man die drei Zieldimensionen in Verbindung mit den demographischen Daten, so fällt auf, daß alle drei Faktoren mit dem Alter der Eltern signifikant korrelieren: So werden die "sozialen Tugenden" (Faktor 2) als Ziel erzieherischer Tätigkeit von jüngeren Eltern nur

gering bewertet. Dies mag auf dem Hintergrund einer fortgeschrittenen Industriegesellschaft, in der traditionelle, familistisch-bürgerliche Werte der Erziehung eine immer größere Abwertung erfahren, verständlich erscheinen. Für die jüngeren Eltern kann zudem angenommen werden, daß sie gesellschaftlichen Wandlungstendenzen eher zugänglich sind. Für die beiden Dimensionen "gesellschaftliche Anpassung versus Emanzipation" und "Streben nach persönlichem Erfolg" erscheinen die Korrelationen mit dem Alter der Eltern zunächst unerwartet: Eltern mit zunehmendem Alter befürworten demnach eher "emanzipatorische" Ziele (diese Korrelation ist allerdings nur sehr gering und gerade noch signifikant) und betonen mehr Ziele des "persönlichen Erfolgsstrebens". Die gleichzeitige Korrelation mit dem Geschlecht der Eltern (in beiden Fällen wird dies auch mehr von Vätern befürwortet) kann jedoch Anhaltspunkte zu einer plausiblen Interpretation liefern: Werden nämlich der Vaterrolle die mehr außenbezogenen, gesellschaftlichen Bereiche der Erziehung wie Beruf oder Politik übertragen (vgl. z.B. CLAESSENS, 1972), so könnte sich auch der Zusammenhang mit dem Alter der Eltern erklären, wenn berücksichtigt wird, daß das Lebensalter der Väter durchschnittlich höher anzusetzen ist als das der Mütter. Die beiden Variablen "Geschlecht des Kindes" und "Schichtzugehörigkeit der Eltern" hatten keinerlei bedeutsame Korrelationswerte mit den Zielfaktoren erbracht. Bezüglich des Geschlechts läßt sich vermuten, daß die Zielvorstellungen zu global formuliert waren, um eventuell doch vorhandene Differenzen aufdecken zu können. Die nicht beobachteten Beziehungen zur Schichtzugehörigkeit lassen ebenfalls noch nicht den Schluß zu, daß es derartige Unterschiede zwischen den Schichten in der Realität nicht gibt. Näher liegt es, zu vermuten, daß die Schichtzugehörigkeit der einbezogenen Eltern dazu zu wenig streute (überwiegend Mittelschicht).

Die vorliegenden Ergebnisse zu den Erziehungseinstellungen entsprechen der dazu formulierten Hypothese (vgl. S. 68): Eltern aus Eltern-Initiativ-Gruppen äußerten sich eher nichtautoritär in den verschiedenen FSE-Skalen als Kindergarteneltern. Die Unterschiede erwiesen sich für fast alle Skalen als statistisch signifikant (vgl. Kap. C II, S. 192ff). Dieses Ergebnis bestätigt die in den meisten Kinderladenkonzepten proklamierte Ablehnung "autoritären" Verhaltens, das einer Erziehung zu Selbstständigkeit zuwiderläuft (vgl. S. 22ff u. 36ff); es stimmt ferner mit den Feststellungen von BIERHOFF-ALFERMANN und HÖCKE-PÖRZGEN (1974) überein und läßt sich auch ohne Einschränkungen mit den Ergebnissen zur Selbstständigkeitserziehung und zur Konflikterziehung in Verbindung bringen (vgl. Kap. I u. II).

Auf die Ergebnisse zu zwei FSE-Skalen soll an dieser Stelle noch etwas näher eingegangen werden. So ist das Ergebnis zu Skala 2 zunächst erwartungswidrig: Eltern der Eltern-Kind-Gruppen zeigen gegenüber den Kindergarteneltern höhere Werte bezüglich Unsicherheit in der Erzieherrolle. Aus den einheitlichen Zielvorstellungen dieser Population wie auch aus der vorliegenden Kinderladen-Literatur hätte gefolgert werden können, daß bei diesen Eltern eine größere Sicherheit in Erziehungsfragen zu erwarten sei. Wer die entsprechende Literatur genauer liest, wird feststellen, daß die vermehrte Beschäftigung mit Erziehungsfragen häufig auch mit einer vermehrten Unsicherheit auf diesem Gebiet bzw. einer erhöhten Sensibilität einhergeht. Dazu passen auch die erhöhten Werte für die Kinderladeneltern bezüglich Reflektion, Selbstkritik und Distanz zur eigenen Erziehung. Die quasi "naive" und unreflektierte Übernahme von Erziehungskonzepten ist geschwunden, was zugleich auch einen Verlust an Sicherheit bedeutet, der häufig noch nicht durch neue und praktikable Konzepte ausge-

glichen werden konnte. Auf den engen Zusammenhang zwischen Bewußtheit und Unsicherheit weist auch KRUMM (1970) hin¹⁾. In analoger Weise läßt sich die höhere Inkonsistenz (Skala 3) bei den Eltern-Kind-Gruppen interpretieren.

Die Korrelationen der Skalenwerte des FSE mit den demographischen Daten zum Alter und Geschlecht der Eltern, zu ihrer Schichtzugehörigkeit und zu dem Geschlecht des Kindes weisen durchweg niedrige Werte auf (vgl. Tab.70). Im Gegensatz zu den Erziehungszielen (s.o.) zeigten sich dabei die höchsten Korrelationskoeffizienten für den FSE in Verbindung mit der Schichtzugehörigkeit, und zwar bei Skala 4 (Überbehütung) und abgeschwächt noch bei Skala 1 (Kühle und Distanz). Diese Werte lassen sich so interpretieren, daß Eltern höherer Schichtzugehörigkeit weder zu extrem umsorgenden Erziehungseinstellungen neigen noch zu abweisender Kälte. Ihnen könnte somit ein relativ ausgeglichenes emotionales Verhältnis zu ihrem Kind zugesprochen werden. Dieses Ergebnis steht in Übereinstimmung mit dem von ENGFER u.a. (1976) gefundenen Zusammenhang zwischen einem höheren Schulabschluß einerseits und niedrigeren Werten in den Skalen "Manipulation" und "Verantwortungsgefühl".

Bei den über die Erziehungspraktiken erfaßten Dimensionen des Erziehverhaltens liegen die Mittelwerte für die Mütter durchweg höher als für die Väter was vermutlich mit der durchschnittlich erheblich geringeren Anwesenheits-Zeit der Väter zusammenhängt.

¹⁾ "Die Tendenz zum bewußten planvollen Handeln vergrößert die Unsicherheit, und die Unsicherheit vermehrt die Reflexion der Eltern über ihr erzieherisches Tun. Zunehmende Bewußtheit und Unsicherheit haben zur Folge, daß die Eltern bereit werden, sich über richtiges Erziehungsverhalten informieren zu lassen" (KRUMM 1970, S. 318).

Der im Vergleich zu den übrigen Mittelwertsdifferenzen relativ große Mittelwertunterschied zwischen den Daten der Mütter aus Kindergärten und Eltern-Kind-Gruppen in der Lenkungsdimension weist in der Tendenz auf ein erhöhtes Ausmaß an lenkenden, direktiven Verhaltensweisen bei Müttern aus Kindergärten hin (vgl. Hypothese III, S.68). Dieses Resultat ist allerdings nicht signifikant und deckt sich insofern mit dem von SCHENK (1978) gefundenen Ergebnis für die Erzieherinnen aus Kindergärten und Kinderläden, die sich hinsichtlich des Ausmaßes lenkender Verhaltensweisen ebenfalls nicht signifikant unterscheiden. Nimmt man die zuvor berichteten deutlichen Unterschiede in den Erziehungseinstellungen hinzu, so läßt sich interpretieren, daß die Eltern aus Kinderläden in ihren Einstellungen zwar für ein nicht-autoritäres und nur gering lenkendes Erziehungskonzept eintreten, dieses aber in ihrem "alltäglichen" Verhalten dem Kind gegenüber nicht in gleichem Maße zu realisieren vermögen. Dagegen ist das Ergebnis höherer Werte der Mütter aus Eltern-Kind-Gruppen in der Dimension "Emotionale Zuwendung" durchaus zu erwarten gewesen und entspricht ebenfalls dem von SCHENK (1977) gefundenen Resultat einer stärkeren Zuwendung und Wärme der Kinderladen-Erzieherinnen gegenüber den Kindergarten-Erzieherinnen. Für die übrigen Variablen "Alter der Eltern", "Schichtzugehörigkeit" und "Geschlecht des Kindes" wurden keine nennenswerten korrelativen Zusammenhänge mit den drei Erziehungsdimensionen gefunden. Dieses Ergebnis ist zumindest in bezug auf die Schichtzugehörigkeit wiederum erstaunlich; doch scheint sich damit zu bestätigen, daß eine Kategorisierung über die Berufsangabe ungeeignet ist für eine differenzierte Betrachtung der anstehenden Thematik (vgl. die entsprechenden Ausführungen bei den "Erziehungszielen" weiter oben).

Entsprechend der Hypothese IV (s.S.68) war erwartet worden, daß die Werte für die Erziehungseinstellungen und die Erziehungspraktiken in den sich entsprechenden Dimensionen korrelieren. Für die Faktorenwerte des Faktors 1 ("kühl-manipulative Distanz", vgl. S. 140) des Einstellungsfragebogens FSE und die Dimension 2 ("emotionale Zuwendung") bei den Erziehungspraktiken ergab sich in der Tat ein sehr signifikanter, wenn auch zahlenmäßig geringer Korrelationskoeffizient (vgl. Tab.72). Demnach besteht bei den untersuchten Eltern ein überzufälliger Zusammenhang zwischen ihren Einstellungen zu einer mehr oder weniger kühlen Erziehung und ihren (allerdings ebenfalls verbal bekundeten) erzieherischen Verhaltensweisen in Richtung auf eine emotional-soziale Zuwendung zum Kind. Ein entsprechender Zusammenhang zwischen "Autoritärer Kontrolle" (FSE-Skala 6) und "Lenkung" (EZP-Skala 1) konnte nicht festgestellt werden, wodurch nicht zuletzt nochmals auf die unsicheren und ungesicherten Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Verhalten hingewiesen wird (vgl. S. 4ff).

Im Hinblick auf eine Validierung kann bei dem Erziehungszielfragebogen (EZF) wie auch dem Fragebogen zur Erfassung selbstperzipierter elterlicher Erziehungseinstellungen (FSE) auf die ermittelte Faktorenstruktur verwiesen werden ("faktorielle Validität" im Sinne einer Konstruktvalidierung). Ebenfalls im Rahmen einer Konstruktvalidierung sind die Gruppenvergleiche beim EZF, FSE wie auch den Erziehungspraktiken (EZP) zu sehen. Für den FSE erfolgte zusätzlich eine erste kriterienbezogene Validierung durch die weitgehende Replizierung der von ENGFER und SCHNEEWIND (1976) für dieses Verfahren mitgeteilten Dimensionen. In diesem Sinne sind schließlich auch noch die Korrelationsberechnungen zwischen FSE und EZP anzuführen. Dennoch kann insgesamt

noch nicht von mehr als von ersten Validierungsansätzen gesprochen werden, die es in weiteren Untersuchungen durchlaufen zu festigen gilt.

Bezüglich der Erhebungen mit dem traditionellen Persönlichkeits-Fragebogen (Freiburger Persönlichkeits-Inventar, Fragebogen zur direktiven Einstellung, BRENGELMANN-Fragebogen) sei auf die Ausführungen in Kapitel D und E des Ergebnis-Teils hingewiesen. Abgesehen von den Unterschieden zwischen Kindergarten-Eltern und solchen aus Eltern-Kind-Gruppen in der Dogmatismus-Skala des BRENGELMANN-Fragebogens und abgesehen von einigen korrelativen Zusammenhängen zwischen FPI-Skalen und Skalen des Selbständigkeitsfragebogens SEF, haben sich diese Verfahren als weitgehend ungeeignet zur Erfassung von Unterschieden zwischen den beiden Elterngruppen herausgestellt. Zudem hatten gerade diese Verfahren bei den Eltern z.T. heftigen Widerspruch hervorgerufen, so daß auch aus diesem Grund von ihrem Einsatz in weiteren Untersuchungen abzuraten ist.

Zum Abschluß des Diskussionsteils sei nochmals zusammenfassend hervorgehoben:

1. Die übergreifende Diskrepanzhypothese (s.S. 58) konnte durch zahlreiche Einzelergebnisse gestützt werden.
2. Die gefundenen Signifikanzen bei den Mittelwertunterschieden basieren jedoch bei Berücksichtigung der absoluten Zahlenwerte häufig auf geringen tatsächlichen Unterschieden.
3. Andere Variablen als die Einrichtungsart besitzen in vielen Fällen einen erheblichen, wenn nicht sogar entscheidenden Erklärungswert.

4. Die verwendeten Erhebungsinstrumente können insgesamt betrachtet als brauchbar zur Untersuchung von Gruppenvergleichen bei der anvisierten Population "Eltern von Kindern in vorschulischen Einrichtungen" betrachtet werden; die traditionellen Persönlichkeits-tests fallen dabei jedoch erheblich ab.

B. Schlußfolgerungen für die weitere Forschung

Ein erster Empfehlungs-Bereich für künftige Forschungen auf dem Gebiet der Erfassung von Variablen bei Eltern von Kindern im Vorschulalter betrifft die weitere teststatistische Absicherung der hier neu vorgelegten Befragungsinstrumente, besonders der Einstellungsfragebogen. Eine Verbesserung der Aussagekraft dieser Fragebogen kann zum einen durch weitere Reliabilitätsbestimmungen erreicht werden. Dabei spricht vieles für Prüfungen der Retestreliabilität; denn einerseits kann die Bestimmung der Konsistenzkoeffizienten nicht befriedigen, wenn einzelne Skalen (z. B. Skala 2 des SEF) nicht ausreichend homogen sind, zum anderen können Einstellungen (als relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungstendenzen, vgl. S. 4 ff) nicht in einer einmaligen Testsituation hinlänglich erfaßt werden. Eine Optimierung der Aussagekraft der eingesetzten Meßinstrumente kann zum anderen durch zusätzliche Validitätsprüfungen erreicht werden. Dies könnte z. B. dadurch geschehen, daß ein Trainingsseminar veranstaltet wird, in dem möglichst alle drei Einstellungsaspekte intensiv bearbeitet werden, um Einstellungsänderungen hervorzurufen; für einen vor und nach dem Training vorgelegten Erziehungseinstellungs-Fragebogen wären aufgrund dieser Änderungen in den Einstellungen dann auch veränderte Punktwerte zu erwarten.

Ein anderer Empfehlungsbereich betrifft die Auswahl und Differenzierung der einzubeziehenden Variablen. Hierzu erscheint für künftige Untersuchungen eine Einschränkung angezeigt. Die vorhergehenden Untersuchungen hatten noch weitgehend explorativen Charakter, mußten daher zwangsläufig weiter ausholen, um möglicherweise wesentliche Variablen nicht zu übergehen. Danach nun können Untersuchungen einsetzen, die sich auf spezielle Aspekte konzentrieren. Dabei sollte jedoch weiterhin bzw. verstärkt, d. h. noch weiter differenziert das "erzieherische Engagement" einbezogen werden, da diese Variable besonders hohe Erklärungswerte zu liefern in der Lage ist (vgl. besonders die Ergebnisse zur Konfigurations-Frequenz-Analyse beim SEF). Die Variable "Schichtzugehörigkeit" sollte künftighin über andere Kriterien als die Berufsausbildung ermittelt werden, da dies zu einer groben Klassifizierung führt. Einen interessanten Ansatz dazu liefert beispielsweise der "Bildungspunktwert" wie er von ZIETZSCHMANN (1978) vorgeschlagen wird.

Ein letzter Bereich betrifft die Verbesserung der Repräsentativität der Untersuchungsstichprobe. Zwar kann schon aufgrund der größeren Probanden- und Rücklaufzahlen davon ausgegangen werden, daß die vorliegenden Untersuchungen eine gesteigerte Repräsentativität besitzen gegenüber ersten kleinen Erkundungsstudien, wie sie von BIERHOFF-ALFERMANN und HÖCKE-PÖRZGEN (1974), FRIEBEL (1976) oder HENNINGSEN (1973) vorgelegt wurden; doch die Verteilung der Schichtzugehörigkeit oder auch das insgesamt relativ hohe Maß an geäußertem pädagogischen Interesse sprechen auch hier noch für eine spezielle Stichprobenzusammensetzung. Dies betrifft vor allem die Kindergarten-Eltern, da in den Kinderläden häufig fast

alle Eltern einer Gruppe sich beteiligt hatten. Es erscheint daher angezeigt, etwa in Begleitschreiben an die Eltern weniger auf ihr allgemeines pädagogisches Interesse abzuheben und schon dadurch eine spezielle Stichprobenzusammensetzung zu provozieren. Dagegen dürfte ein persönlicher Kontakt (und sei es "nur" über das Telefon) wichtig und erfolgversprechender sein. Dies zeigen eigene Erfahrungen im Verlauf dieser Untersuchungen (z. B. erhebliche Steigerung der Rücklaufquoten nach Telefonaten oder Vorführen von Videoaufnahmen der Kinder mit anschließender Diskussion), aber auch Mitteilungen wie sie etwa bei GRAUDENZ (1974) zu finden sind. Schließlich wird es sicherlich reizvoll sein, in zukünftigen Untersuchungsschritten beispielsweise auch die entsprechenden Einstellungsvariablen auf der Kinderseite zu erfassen¹ oder auch die Beziehung zu direkt beobachtetem Elternverhalten herzustellen, doch dies sind Überlegungen, die bereits ein ganzes Stück über den für die eigenen Untersuchungen gesteckten Rahmen hinausweisen.

1)

Vgl. dazu die Ansätze bei GRAUDENZ (1974)
HOFF u.a. (1973), STEPHENS u. DELYS (1973)

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorgelegte Arbeit befaßte sich im Rahmen eines umfassenden Forschungsprojektes mit Erziehungsvariablen auf Seiten der Eltern von Kindern aus Eltern-Kind-Gruppen (Kinderläden) und Kindergärten. Vorangestellt wurden Erörterungen zum Verhältnis zwischen Einstellungen und Verhalten, wie es sich aus der vorliegenden Literatur heraus darstellt, sowie Ausführungen zum Autoritätsverständnis und dem damit verbundenen Selbständigkeitsbegriff. Bei der anschließenden Darstellung der empirischen Untersuchungen wurde unter Bezug auf die vorliegende Literatur davon ausgegangen, daß neben den Kindern (vgl. SCHMIDT-DENTNER 1977) und den professionellen Erziehern (vgl. SCHENK 1977) auch die Eltern beider Einrichtungsarten in sich weitgehend homogene und voneinander verschiedene Gruppen darstellen. Diese "Diskrepanzhypothese" bildete die Grundlage zur Ableitung spezieller Hypothesen zu den einzelnen erfaßten Bereichen. Bei diesen Einzelbereichen handelt es sich um die Einstellung zur kindlichen Selbständigkeits-erziehung (gemessen mit einem neu konstruierten Fragebogen - SEF), die Einstellung zur kindlichen Konflikterziehung (gemessen mit einem ebenfalls neu konstruierten Fragebogen - KEF), die Einstellungen zu mehreren anderen Erziehungsbereichen (gemessen mit einem teilweise übernommenen Fragebogen - FSE), die Erziehungsziele (gemessen mit einem neuen Fragebogen - EZF), die Erziehungspraktiken (erfaßt durch einen teilweise übernommenen Fragebogen - EZP) sowie um Persönlichkeitsvariablen (gemessen mit traditionellen Persönlichkeitstests). Die Befragungsinstrumente wurden in umfangreichen Voruntersuchungen entwickelt bzw. erprobt und eingehenden teststatistischen Analysen unterworfen, ehe sie in der Hauptuntersuchung eingesetzt wurden. Daneben wurden auch noch demographische Daten ermittelt.

Die Ergebnisse von 229 Probanden zum Selbständigkeits-Fragebogen zeigten, daß Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen, Mitglieder höherer Schichten, politisch interessierte sowie erzieherisch engagierte Eltern höhere Werte in den Skalen 1 (positives vs. negatives Kindbild) und 3 (Kindzentriertheit vs. Elternzentriertheit) erreichten. Die Unterschiede im Punktwert der Skala 2 (Toleranz vs. Intoleranz) kovariierten ebenfalls mit dem Ausprägungsgrad des erzieherischen Engagements und standen in mittelbarem Zusammenhang mit den Variablen "Schichtzugehörigkeit", "Geschlecht der Eltern" und "Einrichtungsart". Das Alter der Eltern, ihre Kinderzahl, sowie das Alter und Geschlecht des Kindes bewirkten keine signifikante Veränderung der mit den drei Skalen gemessenen Einstellung. Der Punktwert in einer der drei Skalen stand mit dem erzieherischen Engagement in einem engeren Zusammenhang als mit der Zugehörigkeit zu Kindergarten oder Eltern-Kind-Gruppe.

Die Ergebnisse der Befragung von 221 Eltern nach ihren Einstellungen zur Konflikterziehung (KEF) zeigten, daß Eltern aus Kindergärten und Eltern-Kind-Gruppen sich in den Skalen 1 und 2 des KEF signifikant unterscheiden. (Skala 1: oberflächliche Schlichtung / abwehrendes Eingreifen; Skala 2: offene, partnerschaftliche Auseinandersetzung; Skala 3: Nicht-Eingreifen). Ferner konnten Unterschiede hinsichtlich des Sozialstatus, der Anzahl der Kinder, des erzieherischen und politischen Engagements und der Zugehörigkeit zu Organisationen verschiedener Zielsetzung nachgewiesen werden.

Elterliche Erziehungsziele (EZF), Einstellungseinstellungen (FSE) und Erziehungspraktiken (EZP) wurden von 154 Eltern ermittelt. Dabei zeigte sich, daß Kindergarteneltern traditionelle Erziehungsziele (erfaßt mit EZF-Skalen "traditionsgebundene soziale Tugenden" und "persönliches Erfolgsstreben") stärker befürworten, während sie "gesell-

schaftsbezogenen-emanzipatorischen Zielen" in gleichem Maße wie die Eltern der Eltern-Kind-Gruppen zustimmen.

In den 8 Skalen des Einstellungsfragebogens FSE unterschieden sich beide Elterngruppen fast durchweg deutlich. Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen lehnen demnach die selbsterfahrene Erziehung als Grundlage für eigene Erziehungsmaßnahmen eher ab als Kindergarteneltern, sprechen sich stärker gegen autoritär-kontrollierende wie auch gegen überbehütende bzw. kühl-distanzierte Erziehung aus; sie sehen ihre Erzieherrolle selbstkritischer, verhalten sich dem Kind gegenüber offener und reflektieren die eigene Erziehung in höherem Ausmaß als Kindergarteneltern.

Bei den Erziehungspraktiken konnten lediglich in der Dimension "Lenkung" signifikante Unterschiede zwischen Elterngruppen festgestellt werden (nur für Mütter); "emotionale Zuwendung" und "anregende Aktivität" in Verbindung mit der Einrichtungsart wiesen dagegen keine Unterschiede auf.

Bei den insgesamt 19 Skalen der drei eingesetzten Persönlichkeits-Fragebogen stellte sich lediglich für die Skala "Dogmatische Haltung" ein deutlicher Unterschied (zugunsten niedriger Werte für die Eltern-Kind-Gruppen) heraus.

Die vorgelegten Ergebnisse wurden anschließend diskutiert und eingeordnet. Dabei wurde herausgearbeitet, daß die übergreifende Diskrepanzhypothese in weiten Bereichen gestützt werden konnte, daß andere Variablen als die Einrichtungsart aber in manchen Fällen einen höheren Erklärungsbeitrag leisten (z. B. das erzieherische Engagement) und daß die eingesetzten Verfahren sich als insgesamt brauchbar für diesen Untersuchungszweck erwiesen haben, aber vor weiterer Verwendung erneut überarbeitet werden sollten. Abschließend wurden Empfehlungen zum Vorgehen bei weiteren Forschungsvorhaben auf dem hier bearbeiteten Gebiet vorgetragen.

LITERATURVERZEICHNIS

- ABERLE, D.F. u.
NAEGLE, K.D. Middle class fathers' occupational role and attitudes toward children. American Journal of Orthopsychiatry 1952, 22, 366-378.
- ABRAMSON, P.R.: Familial variables related to the expression of violent aggression in pre-school age children. Journal of Genetic Psychology 1973, 22, 345-346.
- ADORNO, T.W.: The Authoritarian Personality. HARPER, New York 1950.
- AEBLI, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Klett, Stuttgart 1968, 151-191.
- AINSWORTH, S. u.
MARY, D. Object relations, dependency and attachment. Child Development 1969, 40, 969-1025.
- AINSWORTH, S.,
MARY, D. u.
BELL, S.M.: Attachment, exploration and separation illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. Child Development 1970, 41, 49-67.
- ALLEN, Y. u.
CAMPBELL, D.: The creative nursery center. McGraw-Hill, New York 1948.
- AMMON, G.: Beobachtungen über einen psychoanalytischen Kindergarten - Zum Problem der Frustrationsregulierung -. Pinel-Publikationen, Berlin 1969.
- ANDERSON, H.H.: An experimental study of dominative and integrative behaviour in children of pre-school age. Journal of Social Psychology 1937, 8, 335-345.
- ANDERSON, H.H.: The measurement of domination and of socially integrative behavior in teacher's contacts with kindergarten children. Child Development 1939, 10, 73-89.
- ANDERSON, H.H.: Domination and integration in the social behavior of young children in an experimental play situation. Genetic Psychology Monographs 1937, 19, 341-408.
- ANDERSON, H.H.: Domination and social integration in the behavior of kindergarten children in an experimental play situation. Journal of Experimental Education 1939, 8, 123-131.

- ANDERSON, H.H. u.
ANDERSON, G.L.: Social development. In: CARMICHAEL, L. (Hrsg), Manual of child psychology, Wiley, New York 1954, 1162-1216.
- ANDERSON, H.H. u.
BREWER, J.E.: Studies of teacher's classroom personalities. Bd. 1: Dominative and socially integrative behavior of kindergarten teachers. Applied Psychology Monographs 1945, No. 6.
- ANTIAUTORITÄRE ER-
ZIEHUNG UND KINDER-
ANALYSE: Mit Beiträgen von W. Schmidt, M. Klein, A. Freud, N. Wolffheim und A. Balint. Verlag "Zerschlagt das bürgerliche Copy-right" Raubdruck, Berlin 1969.
- ARBEITSGRUPPE VOR-
SCHULERZIEHUNG: Ein vorschulisches Curriculum für Soziales Lernen. Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft, 1972, 61, 200-208.
- ARBEITSGRUPPE VOR-
SCHULERZIEHUNG: Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Juventa, München 1973a.
- ARBEITSGRUPPE VOR-
SCHULERZIEHUNG: Anregungen II: Zur Ausstattung des Kindergartens. Juventa, München 1973b.
- ARBEITSGRUPPE VOR-
SCHULERZIEHUNG: Eine Bestandsaufnahme zur Curriculumentwicklung. Reihe Deutsches Jugendinstitut - aktuell, Juventa, München 1974.
- ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, de Gruyter, Berlin 1971.
- AUCHTER, T.: Zur Kritik der antiautoritären Erziehung. Informationen, Überlegungen, Konsequenzen. Lambertus, Freiburg im Breisgau 1973.
- AUSUBEL, D.P. Theory and problems of child development. New York 1958.
- AUTORENKOLLEKTIV: Anleitung für eine revolutionäre Erziehung. Kinderladen Charlottenburg I, Berlin 1969.
- AUTORENKOLLEKTIV AM
PSYCHOLOGISCHEN IN-
STITUT DER FREIEN
UNIVERSITÄT BERLIN: Schülerladen Rote Freiheit. Fischer, Frankfurt a.M. 1971.
- AUTORENKOLLEKTIV: Berliner Kinderläden - Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf. Kiepenheuer und Witsch, Köln 1970.
- AUTORENKOLLEKTIV: Revolutionäre Erziehung im Kapitalismus und Sozialismus - Kritik der antiautoritären Erziehung. Kiepenheuer und Witsch, Köln 1973.

- BADER, K.,
OTTE, G.,
STOKLOSSA, D., Handbuch für Kindertagesstätten, Rowohlt,
Reinbek b. Hamburg 1977.
- BALDWIN, G.R. u.
WYDEN, P., Socialization and the parent-child
relationship. Child Development 1948,
19, 127-136.
- BANDURA, A. u.
WALTERS, R.H.: Social learning and personality develop-
ment. Holt, Rinehardt u. Winston, New York
1963.
- BARKER, R.G.: Ecological psychology. Concepts and me-
thods for studying the environment of human
behavior. University Press, Stanford, Calif.
1968.
- BARKEY, P. Self-fulfilling-prophecy als Phänomen so-
zialer Interaktionen der Erziehungspro-
zesse. Schule u. Psychologie 1971, 18,
264-274.
- BARRES, E.: Erziehung im Kindergarten. Eine empirische
Untersuchung, zugleich ein hochschuldidak-
tischer Versuch. Beltz, Weinheim 1972.
- BARTELS, K.: Autoritär in der modernen Erziehung. Le-
bendige Schule 1973, 28, 144 ff.
- BARTSCHER, U.: Auswirkungen der Kinderladenpraxis auf den
Sozialisationsprozeß: Abhängigkeit - Selb-
ständigkeit. Unveröffentl. Diplomarbeit,
Hamburg WS 1971/72.
- BARTSCHER, U. u.
DAHME, G.: Auswirkung der Erziehung im Kinderladen auf
Selbständigkeit und Abhängigkeitsverhalten
3- bis 5jähriger Kinder. Psychologie und
Praxis 1975, 19, 158-171.
- BASTINE, R.: Fragebogen zur direktiven Einstellung
(F-D-E) Handanweisung. Hogrefe, Göttingen
1971.
- BASTINE, R. u.a.: Konstruktion eines Fragebogens zur direk-
tiven Einstellung von Lehrern. Zeitschrift
für Entwicklungspsychologie und Pädagogi-
sche Psychologie 1969, 1, 176-189.
- BATH, H.: Emanzipation als Erziehungsziel? Klink-
hardt, Bad Heilbrunn 1974.
- BAUMANN, U.: Psychologische Taxometrie. Huber, Bern
1971.
- BAUMRIND, D.: Effects of authoritative parental control
on child behavior. Child Development 1966,
37, 887-907.

- BAUMRIND, D.: Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs 1967, 75, 43-88.
- BAUMRIND, D.: Authoritarian vs. authoritative parental control. Adolescence 1968, 3, 255-272.
- BAUMRIND, D.: Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monographs 1971, No. 1
- BAUMRIND, D. u. BLACK, A.E.: Socialization practices associated with dimensions of competence in pre-school boys and girls. Child Development 1967, 38, 291-327.
- BECK, E. u. BECK, J.: Vorschulerziehung zur Anpassung. In: BECK, J. u. SCHMIDT, L. (Hrsg.), Schulreform oder der sogenannte Fortschritt. Frankfurt a.M. 1970.
- BECK, G.: Autorität im Vorschulalter. Beltz, Weinheim u. Basel 1973.
- BECKER, W.: Kindergartenenerziehung: Verlorene Jahre?. In: Der Spiegel 1970, 24, 74.
- BECKER, A. u. CONOLLY-SMITH, E.: du-ich-wir. Handbuch der emotionalen und sozialen Erziehung. Maier, Ravensburg 1975.
- BECKER, W.C.: Consequences of different kinds of parental discipline. In: HOFFMANN, M.L. u. HOFFMANN, L.W. (Hrsg.), Review of child development research. Russel Sage Foundation, New York 1964, 169-208.
- BECKER, W.C. u. KRUG, R.S.: PARI - a research review. Child Development 1965, 36, 329-365.
- BEE, H.: The developing child. Harper u. Row, New York 1975.
- BELL, R.G.: Retrospective attitude studies of parent-child relations. Child Development 1958, 29, 323-338.
- BELLAK, A.A.: Methoden zur Beobachtung des Unterrichtsverhaltens von Lehrern und Schülern. In: WULF, C. (Hrsg.), Evaluation. Piper, München 1972, 211-238.
- BELLER, H.K.: Dependency and independence in young children. Journal of Genetic Psychology 1955, 87, 25-35.

- BELSER, H.,
BANERJEE-SCHNEIDER, K.,
ENTRICH, H. u.a.: Curriculum-Materialien für Vorschule und
Eingangsstufe, Band 1: Ziele, Prinzipien
und übergreifende Lernfelder, Band 2:
Ästhetische Erziehung, Musik und Bewegung.
Band 3: Mathematisches Denken, Natur und
Technik, Beltz Praxis, Weinheim 1972.
- BELSER, H. u.a.: Curriculum-Materialien für die Vorschule.
Vorschläge zu einem Arbeitsplan für das
erste Jahr der Eingangsstufe. Beltz,
Weinheim 1973².
- BEM, D.J.: Self-Perception. Advances in Experimental
Social Psychology, 1972, 6, 1-62.
- BENNWITZ, P. u.
WEINERT, F.: CIEL. Ein Förderungsprogramm zur Elemen-
tarerziehung und seine wissenschaftlichen
Voraussetzungen. Stiftung Volkswagenwerk,
Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen 1973.
- BERG, I.A.: Response Set in Personality Assessment.
Aldine, Chicago 1967.
- BERGER, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklich-
keit. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1974.
- BERGIUS, R.,
GÜNTER, R. u.
LIMBOURG, M.: Bedingungen altruistischen Verhaltens von
4- bis 9jährigen Kindern. In: TACK, W.H.
(Hrsg.), Bericht über den 29. Kongreß
der DGfPs in Salzburg 1974. Hogrefe,
Göttingen 1975, 157-162.
- BERGSTRÖM, L.: What is a conflict of interest? Journal
of Peace Research 1970, 197-218.
- BERGLER, R. (Hrsg.): Das Eindrucksdifferential. Theorie und
Technik. Huber, Bern 1975.
- BERK, L.E.: Effects of variations in the nursery
school setting on environmental constraints
and children's modes of adaption. Child
Development 1971, 42, 839-896.
- BERK, L.E.: From autumn to spring in nursery school.
School Review 1973, 81, 589-602.
- BERKOWITZ, L.: Aggression: A social psychological ana-
lysis. McGraw-Hill, New York 1962.
- BERLINER AUTOREN-
KOLLEKTIV: Berliner Kinderläden - Antiautoritäre Er-
ziehung und sozialistischer Kampf. Kiepen-
heuer & Witsch, Köln 1970.
- BERLINER STIMME: Horst Korber - Verantwortungslose Experi-
mente. Nr. 15, 11. April 1970.
- BERNARD, J.: The sociological study of conflict. In:
International Sociological Association
(Hrsg.), The nature of conflict. Paris
1957.

- BERNFELD, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. 3 Bände. März, Frankfurt a.M. 1969-1971.
- BERTRAM, H. u.
BERTRAM, B. Curriculumansatz zur Erforschung der Sozialisationsbedingungen konstruktiver und normativer Kompetenz von Kindern. In: TACK, W.H. (Hrsg.), Bericht über den 29. Kongreß der DGfPs in Salzburg 1974, Bd. 2, Hogrefe, Göttingen 1975, 119-120.
- BETRIFFT ERZIEHUNG: Wider die falsche Vorschulerziehung. b:e tabu - Beltz Bibliothek 34, Weinheim 1973.
- BETRIFFT ERZIEHUNG: Antiautoritäre Erziehung in den Kinderläden von West-Berlin, 1969, 4, 30-33.
- BETTELHEIM, B.: In: SUMMERHILL: pro und contra. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1971.
- BEUTLER, K.: Was heißt 'antiautoritäre Erziehung'? In: CLASSEN, J. (Hrsg.), Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Quelle & Meyer, Heidelberg 1973, 7-18.
- BEYERLEIN, G. u.
HILKE: Faktorenanalyse und Meßmodell von Rasch-Vorgehensweisen und Interpretationsmöglichkeiten bei der Konstruktion von Skalen zur Erfassung von Erziehungszielen, diskutiert anhand zweier empirischer Untersuchungen. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 1975, 22, 453-470.
- BIERHOFF-ALFERMANN, D.
u. HÖCKE-PÖRZGEN, B.: Kindererziehung aus der Sicht von Eltern zweier antiautoritärer und evangelischer Kindergärten: Eine Erkundungsstudie. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1974, 6, 139-145.
- BILDUNGSBERICHT 1970: Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung. Hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1970.
- BILGES, H.E.: Freie Universität Berlin: Erziehungs-Experimente, sozialistisch eingefärbt - "Nixon verantwortet alles, er ist der Hauptschuldige". Die Welt, Nr. 77, 3. April 1970a.
- BILGES, H.E.: Senator Korber: Experimente im Schülerladen verantwortungslos. Die Welt, Nr. 82, 9. April 1970b.

- BITTER, W.: Zum Thema. In: Freiheit - ohne Autorität? BITTER, W. (Hrsg.), Klett, Stuttgart 1972, 7-30.
- BITTNER, G.: Erziehung und Aggression. Wege zum Menschen, 1968, 20, 481-489.
- BITTNER, B.: Was bleibt von der 'antiautoritären Erziehung'? In: BITTER, W. (Hrsg.), Freiheit - ohne Autorität? Klett, Stuttgart 1972, 49-63.
- BISHOP, D.W. u.a.: Parental conceptual systems. Journal of Experimental Child Psychology 1971, 12, 318-338.
- BIXENSTINE, V.E. u. DOUGLAS, J.: The effect of psychopathology on group consensus and cooperative choice in a six person game P.D. Journal of Personality and Social Psychology 1967, 5, 32-37.
- BLALOCK, H.: Social Statistics. MacGraw-Hill, New York 1960.
- BLEISTEIN, R.: Antiautoritäre Erziehung. In: CLASSEN, J. (Hrsg.), Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion, Quelle & Meyer, Heidelberg 1973, 84-95 u. 95-110.
- BLOCHMANN, E.: Pädagogik des Kindergartens. In: BITTNER, G. u. SCHMID-CORDS, E. (Hrsg.), Erziehung in früher Kindheit, Piper, München 1968, 323-343.
- BLOCK, J. u. MARTIN, B.: Predicting the behavior of children under frustration. In: SEIDMAN, J. (Hrsg.), The child: A book of readings, Rinehart, New York 1958, 453-461.
- BLÖSCHL, L.: Zum Problem der Selbststeuerung in Lernpsychologie und Verhaltenstherapie. In: FÖRSTER, E. u. WEWETZER, K.H. (Hrsg.), Selbststeuerung. Huber, Bern 1973.
- BLOOM, B.S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Beltz, Weinheim 1971.
- BLUMENTHAL, E.: Vorschulturnen an Geräten. Hoffmann, Schorndorf 1970.
- BOCHHOLZ, M.: Trommelfeuer auf Berliner Schülerladen - Not der Kinder ist rechten Politikern gleichgültig. Deutsche Volkszeitung, Nr. 21, 22. Mai 1970.
- BOCK, H.H.: Automatische Klassifikation. Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen 1974.

- BODY, M.K.: Patterns of aggression in the nursery school. Child Development 1955, 26, 3-11.
- BÖHRET, C. (Hrsg.): Simulation innenpolitischer Konflikte. Westdeutscher Verlag, Opladen 1972.
- BÖNNINGHAUSEN, I.v.u. Experiment Erziehung. Antiautoritäre Er-
DREISBACH-OLSEN, J.: zierung - was nun? Verlagsgesellschaft
Müller/Verlagsgesellschaft Schulfernsehen,
Köln 1973.
- BÖNSCH, M.: Läßt sich das Anliegen der antiautoritä-
ren Erziehung nicht genauer beschreiben?
In: CLASSEN, J. (Hrsg.), Antiautoritäre
Erziehung in der wissenschaftlichen Dis-
kussion, Quelle und Meyer, Heidelberg
1973.
- BOIS-REYMOND, M.D.U.: Zur Strategie kompensatorischer Erziehung
am Beispiel der USA. In: Kursbuch 24,
Berlin 1971, 23, 17-32.
- BOLLIG, T.: Eltern - Kind - Gruppen als Initiatoren
neuer Modelle der Vorschulerziehung unter
besonderer Berücksichtigung einer Erhe-
bung in Aachen und Umgebung. Unveröffentl.
Diplomarbeit, Aachen 1974.
- BOOKHAGEN, C., Kommune 2 - Versuch der Revolutionierung
HEMMER, E., des bürgerlichen Individuums. Berlin
RASPE, J. u. 1969.
SCHULTZ, E.:
- BOTT, G.: Erziehung zum Ungehorsam. Bericht über
antiautoritäre Kindergärten. Norddeut-
scher Rundfunk, I. Programm, 1. Dezember
1969, 22.00 Uhr.
- BOTT, G. (Hrsg.): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden be-
richten aus der Praxis der antiautoritä-
ren Erziehung, März, Frankfurt a.M. 1970.
- BOTT, G.: Terror aus dem Kinderladen? Antiautoritäre
Kinder im ersten Schuljahr, Protokoll
eines Lernprozesses. Manuskript einer
Sendung des Norddeutschen Rundfunks am
10.1.1972.
- BOULDING, K.E.: The image. The University of Michigan
Press, Ann. Arbor, Mich. 1956.
- BOULDING, K.E.: Organization and conflict. Journal of
Conflict Resolution 1957, 1, 122-133.
- BOULDING, K.E.: Two principles of conflict. In: KAHN,
R.L. u. BOULDING, E. (Hrsg.), Power and
conflict in organizations. Tavistock,
London 1964, 75-76.

- BOULDING, K.E.: Conflict and defense. A general theory. Harper u. Row, New York 1962.
- BOWLBY, J.: The nature of the child's tie to his mother. International Journal of Psycho-Analysis 1958, 39, 350-373.
- BOWLBY, J.: Maternal care and mental health. World Health Organization, Geneva 1951.
- BOWLBY, J.: Attachment and loss. Vol. 1. Attachment. Basic Books, New York 1969.
- BREITENEICHER, H.J., MAUFF, R., TRIEBE, M. u. das AUTORENKOLLEKTIV LANKWITZ: Kinderläden - Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1971.
- BRENGELMANN, J.C. u. BRENGELMANN, L.: Deutsche Validierung von Fragebogen der Extraversion (E), Neutoritischen Tendenz (N), Rigidität (NR), Dogmatismus (Do) und intoleranter Haltungen (IA). Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 1967, 7, 291-331 u. 451-471.
- BRIDGES, K.: Social and emotional development of the preschool child. Kegan Paul, London 1931.
- BRINKMANN, G., HERING, W., HÜFFNER, U., PRECHT, I.H. u. WEBER, M.: Die soziale Entwicklung des Kindes. Kösel München 1974.
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Klett, Stuttgart 1976.
- BRONFENBRENNER, U.: Wandel der amerikanischen Kindererziehung. In: FRIEDEBURG, L.v. (Hrsg.), Jugend in der Modernen Gesellschaft. Kiepenheuer & Witsch, Köln 1965, 320-324.
- BROPHY, J.E. u. GOOD, Th.L.: Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. Journal of Educational Psychology 1970, 61, 365-374.
- BROTSKY, S. u. THOMAS, K.: Cooperative behavior in preschool children. Psychonomic Science 1967, 9, 337-338.
- BROWN, D. u. ELLIOT, R.: Control of aggression in a nursery schoolclass. Journal of Experimental Child Psychology 1965, 2, 103-107.

- BRUNER, J.S.: The process of education. Cambridge 1969.
- BRUNNER, R.: Elterliche Einstellungen zur Förderung von Selbständigkeit und Unabhängigkeit ihrer Kinder. Eine empirische Untersuchung an Eltern von Kindern im Vorschulalter. Unveröffentl. Diplomarbeit. Düsseldorf 1976.
- BRYAN, J.H. u. LONDON, O.: Altruistic behavior by children. Psychological Bulletin 1970, 73, 200-211.
- BÜHL, W.L.: Einleitung: Entwicklungslinien der Konfliktsoziologie. In: BÜHL, W.L. (Hrsg.), Konflikt und Konfliktstrategie. Nymphenburger, München 1972, 9-64.
- BÜHLER, CH.: Die ersten sozialen Verhaltensweisen des Kindes. In: BÜHLER, CH., HETZER, H. u. TVOOR-HART, B. (Hrsg.), Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr. Quellen und Studien zur Jugendkunde 5, Fischer, Jena 1927, 1-102.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Bildungsbericht '70, Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung, Bonn 1970.
- BUNDESVERBAND NEUE ERZIEHUNG e.V.: Selbstdarstellung. In: eltern + kinder, o.J.
- BUSCHE, E. u. BUSCHE, E.: Gedanken zur antiautoritären Erziehung. In: Vorgänge 1970, 9, 186-191.
- BUSS, A.H.: The psychology of aggression. Wiley, New York 1961.
- CAESAR, B.: Ein neuer Ansatz zur Erforschung von Sozialisationsprozessen in vorschulischen Erziehungseinrichtungen: Der Beitrag der ökologischen Psychologie. In: BAUMGARTNER, A. u. GEULEN, D. (Hrsg.), Vorschulische Erziehung, Bd. 2, Beltz, Weinheim 1975, 283-321.
- CAHOON, D.D.: A behavioristic analysis of aggression. Psychological Record 1972, 22, 463-476.
- CAILLE, R.K.: Resistant behavior of preschool children. Child Development Monographs 1933, No.11.
- CATTELL, R.B.: The scree-test for the number of factors. Mult. Behavior Research 1966, 1, 140-161.
- CHAMPNEY, H.: The measurement of parent behavior. Child Development 1941, 12, 131-166.

- CHARLESWORTH, R. u.
HARTUP, W.W.: Positive social reinforcement in the nursery school peer group. Child Development 1967, 38, 993-1002.
- CHARLTON, M.,
LIEBELT, E.,
SÜLTZ, J. u.
TAUSCH, A.-M.: Auswirkungen von Verhaltensmodellen aus einem Fernsehwestern auf Gruppenarbeitsverhalten und Aggressionsbereitschaft von Grundschulern. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1974, 21, 164-175.
- CHASE, St.: Roads to agreement. New York 1951.
- CHITTENDEN, G.E.: An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children. Monographs of the Society for Research in Child Development 1942, 7, No. 1.
- CHOROST, S.B.: Parental child-rearing attitudes and their correlates in adolescent hostility. Genetic Psychology Monographs 1962, 66, 49-90.
- CLAESSENS, D.: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten soziokulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie", Berlin 1972³.
- CLAIBORN, W.L.: Expectancy effects in the classroom. A failure to replicate. Journal of Educational Psychology 1969, 60, 377-383.
- CLASSEN, J.: Bibliographie zur antiautoritären Erziehung. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1971.
- CLASSEN, J.: Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Quelle & Meyer, Heidelberg 1973.
- CLAUS, G.: Zur Methodik von Schätzskalen in der empirischen Forschung. Zeitschrift Probleme und Ergebnisse der Psychologie 1968, 26, 7-53.
- CLAUSS, G. u.
EBNER, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Volk und Wissen, Berlin 1970. Nachdruck: Deutsch, Frankfurt a.M. u. Zürich 1971.
- CLAUSSEN, H.: Emanzipation - Normengefüge - Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik 1973, 19, 123-133.
- COATES, S.: Sex differences in field independence among preschool children. In: FRIEDMAN, R.C., RICHART, R.M. u. VANDE WIELE, R.L. (Hrsg.), Sex differences in behavior. Wiley, New York 1974, 259-274.

- COHEN, J.: A coefficient of agreement for nominal scales. Educational and Psychological Measurement 1960, 10, 37-46.
- COHEN, R.: Systematische Tendenzen bei Persönlichkeitsbeurteilungen. Huber, Bern 1969.
- COOK, R.E.: Relation of achievement motivation and attribution to self-reinforcement. Unveröffentl. Dissertation, University of California, Los Angeles 1970.
- COOLEY, Ch.H.: Social organization. Scribner's Sons, New York 1909.
- COOMBS, C.H.: Psychological scaling without a unit of measurement. Psychological Review 1950, 57, 145-161.
- COOPERSMITH, St.: The antecedents and dynamics of self-esteem. Freeman, San Francisco 1967.
- CORNEHL, G.,
HINSCH, R.,
HOCKER, W.,
KNAUER, S.,
WESTERMANN, A. u.
WIESE, M.: Konzepte der Kinderladenerziehung. Sozialpädagogische Blätter 1976, 27, 101-111.
- CRANDALL, V.C.,
KATKOVSKY, W. u.
CRANDALL, V.J.: Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. Child Development 1965, 36, 91-109.
- CRANDALL, V.J.,
KATKOVSKY, W. u.
PRESTON, A.: Motivational and ability determinants of young children's intellectual achievement behaviors. Child Development 1962, 33, 643-661.
- CRANDALL, V.J.,
PRESTON, A. u.
RABSON, A.: Maternal reactions and the development of independence and achievement behavior in young children. Child Development 1960, 31, 243-251.
- CRONBACH, L.J.: Response set and test validity. Educational Psychology and Measurement 1946, 6, 475-494.
- CRONBACH, L.J.: Further evidence on response sets and test designs. Educational Psychology and Measurement 1950, 10, 3-31.
- CULKIN, J.M.: In: SUMMERHILL: pro und contra. 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1971.

- DAHRENDORF, R.: Sozialstruktur des Betriebes. Gabler, Wiesbaden 1959.
- DAHRENDORF, R.: Gesellschaft und Freiheit. Piper, München 1961.
- DAHRENDORF, R.: Zu einer Theorie des sozialen Konflikts. In: ZAPF, W. (Hrsg.), Theorien des sozialen Wandels. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1969, 108-123.
- DAVIS, A. u. HAVINGHURST, R.J.: The father of the man: How your child gets his personality. Houghton Mifflin, Boston 1947.
- DAVIS, E.E. u. VIERNSTEIN, N.: Eine Skala zur Messung der Einstellungen von Volksschullehrern zu Kindern und Unterricht. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1972, 4, 194-216 u. 235-248.
- DAWE, H.C.: An analysis of two hundred quarrels of preschool children. Child Development 1934, 5, 139-157.
- DAWE, H.C.: A study of the effect of an educational program upon language development and related mental functions in young children. Journal of Experimental Education 1942, 11, 200-209.
- DE CHARMS, R.: Personal causation. Academic Press, New York 1968.
- DE CHARMS, R.: Personal causation training in the schools. Unveröffentl. Vortrag Leoni 1971 (zit. n. Meyer, W.: Leistungsmotiv und Ursacheenerklärung für Erfolg und Mißerfolg. Klett, Stuttgart 1973, S. 27).
- DEISSLER, H.H.: Verschulter Kindergarten? Wege und Irrwege der heutigen Vorschulpädagogik. Herder, Freiburg 1973.
- DER HESSISCHE KULTUSMINISTER: Die Hessischen Schulversuche mit der Früheinschulung Fünfjähriger zur Entwicklung einer zweijährigen Eingangsstufe der Grundschule. E 1 4 - 114/o3, Wiesbaden 1970.
- DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORD-RHEIN-WESTFALEN: Schulversuch "Vorklasse". Vorläufer Bildungsplan für Vorklassen. Die Schule in Nordrhein-Westfalen - Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums, Heft 45, 1972.

- DER SPIEGEL: Antiautoritäre Erziehung, Nr. 44, 26. Okt. 1970, 62-90.
- DERMITZEL, R.: Thesen zur antiautoritären Erziehung. Kursbuch 17, 1969, 179-187.
- DEUTSCH, M.: Trust and suspicion. Journal of Conflict: Resolution 1958, 2, 265-279.
- DEUTSCH, M.: Conflicts, productive and destructive. Journal of Social Issues 1969, 25, 7-41.
- DEUTSCH, M.: The resolution of conflict. Yale University Press, New Haven u. London 1973.
- DEUTSCHER BILDUNGS- RAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Klett, Stuttgart 1970.
- DEUTSCHER BILDUNGS- RAT: Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculumentwicklung im Elementarbereich. Klett, Stuttgart 1973.
- DEUTSCHER CARITAS- VERBAND e.V. (Hrsg.): Denkschrift des Deutschen Caritasverbandes zur Vorschulerziehung. Werthmannhaus, Freiburg 1969.
- DEVEREUX, E.C., BRONFENBRENNER, U. u. SUCI, G.J.: Patterns of parent behavior in the United States of America and the Federal Republic of Germany. International Social Science Journal 1962, 14, 488-506.
- DIE MITARBEIT (Hrsg.): Bürgerinitiativen in Westfalen. Dokumentation. 1972.
- DIEM, L.: Körper- und Bewegungsbildung in der Vorschulerziehung. Die Grundschule 1971, 3-4, 30-34.
- DIETRICH, T.: Antiautoritäre Erziehung - ein Widerspruch in sich? -. In: KRON, F.W. (Hrsg.), Antiautoritäre Erziehung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1973.
- DOLLARD, J., DOOB, L., MILLER, N., MOWRER, O. u. SEARS, R.: Frustration and aggression. Yale University Press, New Haven, Conn., 1939.
- DOLLASE, R.: Soziometrische Techniken. Beltz, Weinheim 1973.
- DOMKE, H.: Erziehungsmethoden. In: WEBER, E. (Hrsg.), Pädagogik, Eine Einführung. Auer, Donauwörth 1973.

- DORNETTE, W. u.
PULKOWSKI, H.B.: Konfliktspiele. Reinhardt, München 1974.
- DREITZEL, H.P.
(Hrsg.): Childhood and socialization. Mcmillan
Publishing Co., New York 1973.
- DUMKE, D. Die Auswirkungen von Lehrererwartungen auf
Intelligenz und Schulleistungen. Psycholo-
gie in Erziehung und Unterricht 1977, 93-108.
- EDWARDS, A.L.: Versuchsplanung in der psychologischen
Forschung. Beltz, Weinheim 1971.
- EDWARDS, A.L.: Techniques of attitude and scale con-
struction. Appleton-Century Crofts. New
York 1957.
- EDWARDS, A.L.: Correlation between scores on personal-
ity scales when items are stated in the
first and the third person form. Educa-
tional Psychology and Measurement 1969.
- EDWARDS, A.L.: The measurement of personality traits
by scales and inventories. Holt, Rinehart
u. Winston, New York 1970.
- EDWARDS, A.L.: The social desirability variable in per-
sonality assessment and research. Dryden,
New York 1958
- EGGERT, D.: Eysenck-Persönlichkeits-Inventar, (EPI),
Handanweisung für die Durchführung und
Auswertung. Hogrefe, Göttingen 1974.
- EHRHARDT, J.: Antiautoritäre Erziehung. Versuch einer
kritischen Darstellung und Analyse am
Beispiel der Kinderläden. Schriftenreihe
der Niedersächsischen Landeszentrale für
Politische Bildung. Niemeyer, Hameln 1973.
- EIBL-EIBESFELDT, J.: Liebe und Haß. Piper, München 1970.
- ELDER, G.H.: Structural variations in the child rearing
relationship. Sociometry 1962, 25,
241-262.
- ELDER, G.H. u.
BOWERMAN, C.E.: Family structure and child rearing pat-
terns: The effect of family size and sex
composition. American Sociological Review
1963, 28, 891-905.

- ELSCHENBROICH, D.: Von der "Dummheit", die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll. Kritische Anmerkungen zu einigen Aspekten der Vorschul-Euphorie aus der Praxis. betrifft: erziehung 1971, 8, 29-33.
- ELTERN-AKTION: "Mehr Kindergärten in Deutschland". In: Eltern 1972, 11 u. 12.
- EMMERICH, W.: Continuity and stability in early social development: II. Teacher ratings. Child Development 1966, 37, 17-28.
- ENGELMAYER, O.: Grundlagenkritik antiautoritärer Erziehungskonzepte. In: Pädagogische Rundschau 25, 1971, 5.
- ENGELMAYER, O.: Grundlagenkritik antiautoritärer Erziehungskonzepte. In: CLASSEN, J. (Hrsg.), Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Quelle & Meyer, Heidelberg 1973, 110-126.
- ENGELMAYER, O. (Hrsg.): Die Antiautoritätsdiskussion in der Pädagogik. Schindele, Neuburgweier 1973.
- ENGELMAYER, O.: Der Antiautoritarismus in der Pädagogik der Gegenwart. In: ENGELMAYER, O. (Hrsg.), Die Antiautoritätsdiskussion in der Pädagogik. Schindele, Neuburgweier 1973, 232-237.
- ENGFER, A., SCHNEEWIND, K. u. FILIPP, U.-D.: Die Entwicklung eines Fragebogens zur Erhebung selbstperzipierter elterlicher Erziehungseinstellungen. Forschungsbericht 22 des SFB 22 des sozialwiss. Forschungszentrums der Universität Erlangen - Nürnberg. Nürnberg 1973.
- ENGFER, A. u. SCHNEEWIND, K.: Der FSE - Ein Fragebogen zur Erfassung selbstperzipierter elterlicher Erziehungseinstellungen. Arbeitsbericht 9 des EKB-Projektes an der Universität Trier 1976.
- ERBEN DE BRAUW, M.: Vorschulerziehung. In: RAUCH, E. u. ANZINGER, W. (Hrsg.), Wörterbuch Kritische Erziehung. Raith, Starnberg 1972.
- ERFAHRUNGSBERICHTE: aus Kinderläden. Vorgänge, Heft 5, 1970, 158-181.
- ERIKSON, E.: Kindheit und Gesellschaft. Klett, Stuttgart 1965².
- ERLINGHAGEN, K.: Autorität und Antiautorität. Erziehung zwischen Bindung und Emanzipation. Quelle & Meyer, Heidelberg 1973.

- ERON, L.D.,
WALDER, L.O.,
HUESMANN, L.R. u.
LEFKOWITZ, M.M.: The convergence of laboratory and field studies of the development of aggression. In: WIT, J. DE u. HARTUP, W.W. (Hrsg.), Determinants and origins of aggressive behavior. Mouton, Den Haag 1974, 347-380.
- ESCHENBURG, Th.: Über Autorität. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1965.
- ESSER, W.M.: Konfliktverhalten in Organisationen. Diss., Mannheim 1972.
- ESSER, W.M.: Individuelles Konfliktverhalten in Organisationen. Kohlhammer, Stuttgart 1975.
- EWERT, O.: Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von soziokulturellen Normen. In: HERRMANN, Th. (Hrsg.), Psychologie der Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen 1973³, 61-76.
- EYFERTH, K.: Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: HERRMANN, Th. (Hrsg.), Psychologie der Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen 1972³, 17-31.
- FAHRENBERG, J. u.
SELG, H.: Das Freiburger Persönlichkeitsinventar. Handanweisung für die Durchführung und Auswertung. Hogrefe, Göttingen 1970.
- FAHRENBERG, J.,
SELG, H., u.
HAMPEL, R.: Das Freiburger Persönlichkeitsinventar. Hogrefe, Göttingen 1973.
- FARSON, R.: Menschenrechte für Kinder. Desch, München 1975.
- FEGER, H.: Gruppensolidarität und Konflikt. In: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 7: Sozialpsychologie, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972, 1594-1653.
- FEND, H.: Konformität und Selbstbestimmung. Beltz, Weinheim 1971.
- FEND, H.: Sozialisierung und Erziehung. Beltz, Weinheim 1973⁶.
- FENNER, H.-J.: Beurteilungsskalen zur quantitativen Erfassung des Unterrichtsverhaltens von Lehrern und Untersuchung ihrer Verwendbarkeit für die Erforschung psychologischer Prozesse im Unterricht. Dissertation, Hamburg 1972.
- FESHBACH, S.: The function of aggression and the regulation of aggressive drive. Psychological Review 1964, 71, 257-272.

- FESHBACH, S.: Aggression. In: MUSSEN, P.H. (Hrsg.), Carmichael's Manual of Child Psychology, Vol. I, 2. Wiley, New York 1970, 159-259.
- FESHBACH, S.: The development and regulation of aggression: Some research gaps and a proposed cognitive approach. In: WIT, J. DE u. HARTUP, W.W. (Hrsg.), 1974, 167-192.
- FESTINGER, L.: A theory of cognitive dissonance. Row. u. Peterson, Evanston, Ill. 1957.
- FILIPP, U.-D.: Psychologische und soziologische Determinanten in Eltern-Kind-Beziehungen. Forschungsbericht 9 des SFB 22 der Universität Erlangen - Nürnberg, 1973.
- FILIPP, U.-D. u. SCHNEEWIND, K.: Die Rangfolge globaler elterlicher Erziehungsziele und deren Einflußgrößen. Forschungsbericht 21 des SFB 22 der Universität Erlangen - Nürnberg, 1974.
- FILIPP, S.H. u. BRANDTSTÄDTER, J.: Beziehungen zwischen Konzepten von Eltern über ihre Kinder, Selbstkonzepten der Kinder und elterlichen Erziehungspraktiken. Zeitschrift Entw. Psychol. Päd. Psychol. 1975, 7, 38-52.
- FITTKAU, B.: Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern. Zeitschrift Entw. Psychol. Päd. Psychol. 1969, 2, 77-92.
- FLACKS, G.: The liberated generation - an exploration. Journ. soc. issues 1967, 23.
- FLEISHMAN, E.A. u. HARRIS, E.: Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover. Person. Psychol. 1962, 15, 43-46.
- FLESSAU, K.-I.: Antiautoritäre Erziehung - anstößige Gedanken zu einer pädagogischen Theorie und ihrer schulpädagogischen Relevanz. In: CLASSEN, J. (Hrsg.), Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Quelle & Meyer, Heidelberg 1973.
- FLITNER, A.: Der Streit um die Vorschulerziehung. Zeitschrift für Pädagogik 1967, 13, 515-538.
- FLITNER, A.: Diskussionsbemerkungen zu den Kindergartenuntersuchungen und zu der Einstellungsskala von A.-M. Tausch. Zeitschrift für Pädagogik 1970, 16, 249-256.

- FLITNER, A.: Vorschulpolitik auf falschen Wegen? In: Unsere Jugend 1971, 23, 320-327.
- FLITNER, A.: Vorschule - Falsch programmiert? Die Zeit Nr. 14, 1971, 62.
- FLITNER, A.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1950.
- FÖRSTER, E. u. WEWETZER, K.H. (Hrsg.): Selbststeuerung. Huber, Bern 1973.
- FRAIBERG, S.: Das verstandene Kind. Hoffmann u. Campe, Hamburg 1969.
- FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Berlin 1972.
- FREIRE, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit. Kreuz, Stuttgart 1974.
- FREUD, S.: Abriß der Psychoanalyse. Fischer, Frankfurt a.M. 1953.
- FREUD, S.: Warum Krieg? Ges. Werke, London 1955, Bd. XVII, 24 ff.
- FREUD, S.: Das Unbewußte. Schriften zur Psychoanalyse. Fischer, Frankfurt a.M. 1963.
- FREUD, S.: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie und verwandte Schriften. Fischer, Frankfurt a.M. 1961.
- FREUD, S.: Gesammelte Werke, chronologisch geordnete. Bd. XIII, Fischer, Frankfurt a.M. 1969⁶.
- FRIEBEL, H.: Innovationsgruppen, gesellschaftliche und individuelle Bedingungen von Veränderungsprozessen - empirisch diskutiert am Beispiel Hamburger Kinderläden. Unveröff. Manuskript, Hamburg 1975.
- FRIEBEL, H.: Soziale Beziehungen in Kinderläden. Materialien über Erziehungsperspektiven und zur pädagogischen Alltagspraxis. päd. extra 1976, Heft 3, 23-30.
- FRIEDMAN, S.T.: Relation of parental attitudes toward child rearing and patterns of social behavior in middle childhood. Psychological Report 1969, 24, 575-579.
- FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1973.

- FRÖHLICH, W.D. u.
BECKER, J.: Forschungsstatistik. Grundmethoden der Verarbeitung empirischer Daten für Psychologen, Biologen und Soziologen. Bouvier, Bonn 1972⁶.
- FROMM, E.: Anatomie der menschlichen Destruktivität. Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1974.
- FROMM, E.: Autorität und Familie. Sozialpsychologischer Teil. In: Marxismus, Psychoanalyse, Sexpol. März, Frankfurt a.M. 1970, 251-306.
- FÜRNRATT, E.: Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. Diagnostica 1969, 15, 62-75.
- GABERT, E.: Autorität und Freiheit in den Entwicklungsjahren. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1967.
- GAENSSLEN, H. u.
SCHUBÖ, W.: Einfache und komplexe statistische Analyse. Eine Darstellung der multivariaten Verfahren für Sozialwissenschaftler und Mediziner. Reinhardt, München 1973.
- GAHAGAN, D. u.
GAHAGAN, G.: Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. (Primäre Sozialisation, Sprache und Erziehung, Band 1). Schwann, Düsseldorf 1971.
- GALTUNG, J.: Institutionalized Conflict Resolution. A Theoretical Paradigm. In: Journal of Peace Research 2, 1965, 348-397. Deutsche Übersetzung. In: BÜHL, W.L. (Hrsg.), Konflikt und Konfliktstrategie. Nymphenburger, München 1972, 113-177.
- GAMM, H.J.: Thesen zur repressionsfreien Erziehung. Westermanns Pädagogische Beiträge 1970, 22, 336-337.
- GARLICH, A. u.
MESSNER, R.: Curriculare Entwicklungstendenzen im Elementarunterricht der Bundesrepublik. In: BENNWITZ, H. u. WEINERT, F.E. (Hrsg.), CIEL. Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen. Hogrefe, Göttingen 1973, 75-276.
- GEBAUER, Th.,
MÜLLER, E. u.
SAGI, A.: Begabungsförderung im Vorschulalter, Reform in der Diskussion. Klett, Stuttgart 1971.

- GEISLER, W. u.
KALB, P.E.
(Hrsg.): Fernseherschule. Von Monstern, Mäusen und Moneten. Beltz, Weinheim 1975.
- GEISSLER, E.: Erziehungsmittel. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1968².
- GEISSLER, E.: Autorität und Freiheit. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1970³.
- GEISSLER, E.: Autorität. In: FLITNER, A. u. SCHEUERL, H. (Hrsg.), Einführung in pädagogisches Denken und Sehen. Piper, München 1971⁵.
- GESELL, A. u.
LORD, E.: A psychological comparison of nursery school children from homes of low and high economic status. The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology, 1927, 34, 339-356.
- GIESECKE, H.: Bildungsreform und Emanzipation. Ideologiekritische Skizzen. Juventa, München 1973.
- GLEISS, I.,
SEIDEL, R. u.
ABHOLZ, H.: Soziale Psychiatrie. Zur Ungleichheit in der psychiatrischen Versorgung. Fischer, Frankfurt a.M. 1973.
- GOLD, V.,
WAGNER, M.,
RANFTL, W.L.,
VOGEL, M. u.
WEBER, I.: Kinder spielen Konflikte. Luchterhand, Neuwied 1973.
- GOODENOUGH, F.L.: Interrelationships in the behavior of young children. Child Development 1930, 1, 29-48.
- GOODENOUGH, F.L.: Anger in young children. University of Minnesota, Institute of Child Welfare, Monograph Series IX, Univ. of Minn. Press, Minneapolis 1931.
- GORDON, T.: Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hoffmann u. Campe, Hamburg 1972.
- GOTTSCHALCH, W.,
NEUMAN-SCHÖNWETTER, M.
u. SOUKUP, G.: Sozialisationsforschung. Fischer, Frankfurt a.M. 1971.
- GRAUDENZ, I.: Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung mütterlichen Verhaltens 5-6jähriger Vorschulkinder. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1974, 21, 203-211.

- GRAUDENZ, I.,
KRAAK, B. u.
HAUER, D.: Eine Skala zur Erhebung von Erziehungseinstellungen von Müttern, insbesondere von Müttern von 5-6jährigen Vorschulkindern. Unveröffentl. Manuskript, 1975.
- GRAUMANN, C.F.: Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In: GRAUMANN, C.F. u. HECKHAUSEN, H. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Bd. I, Fischer, Frankfurt a.M. 1973, 14-41.
- GRIGAT, R. u.
KEMMLER, R.: Autoritäre oder antiautoritäre Erziehung?. Bardtenschlager, München o.J.
- GROOTHOFF, H.-H.
(Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Fischer, Frankfurt a.M. 1964, 1973.
- GROSSMANN, H.
(Hrsg.): Bürgerinitiativen. Schritte zur Veränderung? Fischer, Frankfurt a.M. 1971.
- GUILFORD, J.P.: Psychometric methods. McGraw, New York 19752.
- HABERKORN, R. u.a.: Elternmitarbeit im Curriculum und Strategien der Gemeinwesenarbeit. In: ZIMMER, J. (Hrsg.), Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, Bd. 1. Piper, München 1973, 319-356.
- HACKER, F.: Aggression - Die Brutalisierung der modernen Welt. Molden, Wien 1971.
- HÄTTICH, E.: Autorität - Die Problematik des Begriffs. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe I. SPECK, J. u. WEHLE, G. (Hrsg.), Kösel, München 1970.
- HAMMEL, W.: Autorität!? - Autorität und ihr Widerspruch. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1973.
- HAMPSON, A.S.: Pre-kindergarten attitude education. Character Potential: A Record of Research, 1973, 6, 112-120.
- HANICH, R.: Die Kinderkrippe und ihre Problematik. Unsere Kinder 1974, 29, 168-174, 179-182.
- HARMAN, H.H.: Modern factor analysis. Chicago Press, Chicago, London 1960.
- HARTFIEL, G.
(Hrsg.): Die autoritäre Gesellschaft. Westdeutscher Verlag, Köln/Opladen 1969.

- HASEMANN, K.: Verhaltensbeobachtung. In: HEISS, R. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 6: Psychologische Diagnostik. Hogrefe, Göttingen 1964², 807-836.
- HAYS, W.L.: Statistics for the social sciences. Holt, Rinehart u. Winston, London, New York, Sidney, Toronto 1973².
- HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: ROTH, H. (Hrsg.), Begabung und Lernen. Klett, Stuttgart 1968, 193-226.
- HECKHAUSEN, H.: Leistungsmotivation. In: THOMAE, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 2. Hogrefe, Göttingen 1965, 602-702.
- HECKHAUSEN, H.: Einflußfaktoren der Motiventwicklung. In: WEINERT, F. u.a. (Hrsg.), Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1. Fischer, Frankfurt a.M. 1974, 173-210.
- HECKHAUSEN, H.: Motive und ihre Entstehung. In: WEINERT, F. u.a. (Hrsg.), Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1. Fischer, Frankfurt a.M., 133-172.
- HECKHAUSEN, H.: Lehrer-Schüler-Interaktion: "Pygmalion im Klassenzimmer". In: WEINERT, F. u.a. (Hrsg.), Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1. Fischer, Frankfurt a.M. 1974, 570-573.
- HECKHAUSEN, H. u. KEMMLER, L.: Entstehungsbedingungen der kindlichen Selbständigkeit. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 1957, 4, 603-622.
- HEIDE, Ch.: Eltern helfen Eltern. In: Stern, 1972, 43.
- HEILAND, H.: Emanzipation und Autorität. Theorien und Modelle pädagogischer Autorität. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1971.
- HEILBRUN, A.B.: Distinctiveness of maternal control: A further link in a theory of schizophrenic development. Journal of nervous and mental disease 1972, 154, 49-59.
- HEILBRUN, A.B. u. NORBERT, N.: Maternal child-rearing experience and self-reinforcement effectiveness. Development Psychology 1970, 3, 81-87.

- HEINSOHN, G.: Vorschulerziehung heute? Vorschulerziehung und Kapitalismus. März, Frankfurt a.M. 1971.
- HELLER, K. u. ROSEMAN, B.: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Klett, Stuttgart 1974.
- HELLER, K. u. NICKEL, H. (Hrsg.): Psychologie in der Erziehungswissenschaft, Bd. 2. Klett, Stuttgart 1976.
- HENNINGSSEN, F.: Kooperation und Wettbewerb. Antiautoritär und konventionell erzogene Kinder im Vergleich. Deutscher Taschenbuchverlag, München 1973.
- HENTIG, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Klett, Stuttgart 1968.
- HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Beltz, Weinheim 1963⁵.
- HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen 1966, 1974⁴.
- HERRMANN, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Hogrefe, Göttingen 1969.
- HERRMANN, Th.: Persönlichkeitsmerkmale. Kohlhammer, Stuttgart 1973.
- HERRMANN, Th., HOFSTÄTTER, R., HUBER, H. u. WEINERT, F. (Hrsg.): Handbuch psychologischer Grundbegriffe. Kösel, München 1977.
- HERRMANN, Th., SCHWITAJWESKI, E. u. AHRENS, H.J.: Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung. Archiv der Gesamten Psychologie 1968, 120, 74-109.
- HIELSCHER, H.: "Sesame Street". Ein kompensatorisches Fernsehprogramm für 3- bis 5jährige. Die Deutsche Schule 1971, 63, 186-191.
- HIELSCHER, H. (Hrsg.): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1974.
- HILDEBRAND, D. v.: Das Wesen der echten Autorität. In: GEISLER, E. (Hrsg.), Autorität und Erziehung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1965.

- HOCHHEIMER, W.: Die permanente Reproduktion der autoritären Persönlichkeit. In: HARTFIEL, G. (Hrsg.), Die autoritäre Gesellschaft. Westdeutscher Verlag, Opladen 1969.
- HÖCHSTETTER, W.K.: Die psychoanalytischen Grundlagen der Erziehung. Raith, Starnberg 1974.
- HÖLTERSHINKEN, D.: Vorschulerziehung. Eine Dokumentation. Herder, Freiburg 1971.
- HÖLTERSHINKEN, D.: Vorschulerziehung. Ausländische Erfahrungen und Tendenzen. Herder, Freiburg 1973.
- HOENISCH, N.,
NIGGEMEYER, E. u.
ZIMMER, J.: Vorschulkinder. Klett, Stuttgart 1969.
- HOERNLE, E.: Grundfragen proletarischer Erziehung. März, Frankfurt a.M. 1969.
- HOFER, M.: Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1970, 2, 197-209.
- HOFF, E.H.,
MINSEL, W.R.,
MINSEL, B. u.
GRÜNELSEN, V.: Beziehungen zwischen Erziehverhalten und Persönlichkeitsmerkmalen von Eltern und ihren Kindern. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1973, 20, 163-175.
- HOFFMANN, E. (Hrsg.): Fröbel. Ausgewählte Schriften. Küpper, Düsseldorf 1968.
- HOFFMANN, M.L. u.
SALTZSTEIN, H.D.: Parent discipline and the child's moral development. Journal of Personality and Social Psychology 1967, 5, 45-47.
- HOFSTÄTTER, P.R. u.
WENDT, D.: Quantitative Methoden der Psychologie. Ambrosius Barth, München 1967³.
- HOHMANN, M.: Autorität als pädagogisches Phänomen. In: SPECK, J. u. WEHLE, G. (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe I. Kösel, München 1970.
- HOLTSTIEGE, H.: Erziehung, Emanzipation, Sozialisation. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1974.
- HOMANS, G.C.: Social behavior as exchange. American Journal of Sociology 1958, 63, 597-606.
- HOMANS, G.C.: Social behavior. Its elementary forms. Harcourt, Brace u. World Inc., New York 1961.

- HOPPE, I.: Zur Lenkung des kindlichen Verhaltens mit Hilfe des Wortes. Neue Erziehung im Kindergarten, Heft 5, 1966, 19, 13-18.
- HOPPE, I.: Gestaltung des Lebens und sozialistische Erziehung im Kindergarten. Volk und Wissen, Berlin (Ost) 1973.
- HORKHEIMER, M. (Hrsg.): Studien über Autorität und Familie. Schriften des Instituts für Sozialforschung. Bd. 5, Librairie Félix Alcan, Paris 1936.
- HORN, H.: Erziehung ohne Autorität? Essen 1963.
- HORN, K.: Dressur oder Erziehung. Schlagrituale und ihre gesellschaftliche Funktion. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1971.
- HORNEY, W., RUPPERT, P. u. SCHULTZE, W. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Bertelsmann, Gütersloh 1970.
- HUNDERTMARCK, G.: Soziale Erziehung im Kindergarten. Sozialpädagogik Bd. I. Klett, Stuttgart 1972⁴.
- HUNDERTMARCK, G.: Der Kindergarten und andere institutionelle Formen nebenfamiliärer Erziehung. In: HUNDERTMARCK, G., ULSHÖFER, H. (Hrsg.), Kleinkinderziehung 3, Institutionen der Kleinkinderziehung. Kösel, München 1972.
- HUNT, J. Mc.: Intelligence and experience. Ronald, New York 1961.
- HURLOCK, E.B.: Die Entwicklung des Kindes. Beltz, Weinheim 1972³.
- INFORMATIONSDIENST DES APO-KINDERLADENS NÜRNBERG: Hektograph. Mitteilungen. Schadinger, Nürnberg 1969.
- IRLE, M.: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Hogrefe, Göttingen 1975.
- ISAACS, S.: Social development in young children. Routledge u. Kegan Paul, London 1933, 1967¹⁰.
- JACKSON, D.N. u. MESSICK, S.J.: Response styles and the assessment of psychopathology. In: MESSICK, S.J. u. ROSS, J. (Hrsg.), Measurement in personality and cognition. Wiley, New York 1962.
- JASPERS, K.: Von der Wahrheit. Philosophische Logik. Bd. 1. München 1947.

- JERSILD, A.T.: Child psychology. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1960⁵.
- JETTER-LÖRCHER, L.: Antiautoritäre Erziehung - Eine Übersicht. Recht der Jugend und des Bildungswesens 1971, 10, 324-325.
- JOOS, H.F. u. PÜGGELER, F.: Moderne Jugend und neue Autorität. Freiburg 1965.
- KAGAN, S. u. MOSS, H.: Birth to maturity. Wiley, New York 1962.
- KAISER, F.H.: The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. Psychometrika 1958, 23, 187-200.
- KAMLAH, H.: Die Sorge um die Autorität. In: REBEL, K. (Hrsg.), Zwang - Autorität - Freiheit in der Erziehung. Beltz, Weinheim 1967.
- KAMINSKI, G. (Hrsg.): Umweltpsychologie. Klett, Stuttgart 1976.
- KANFER, F.H. u. MARSTON, A.R.: Determinants of self-reinforcement in human learning. Journal of Experimental Psychology 1963, 66, 245-254.
- KAYSER, M.: Kindergarten und Verhaltensforschung. Unsere Jugend 1968, 20, 362-364.
- KEIL, W. u. KEIL-SPECHT, H.: Leistungsmotivation und Erziehungsstile. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1970, 2, 241-256.
- KELLEY, T.L.: Fundamentals of statistics. Harvard University Press, Cambridge 1947.
- KEMMLER, L.: Untersuchungen über den frühkindlichen Trotz. Psychologische Forschung 1957, 25, 279-338.
- KEMMLER, L.: Erziehungshaltungen von Müttern 14jähriger Jungen. Psychologische Rundschau 1960, 11, 197-218.
- KEMMLER, L. u. HECKHAUSEN, H.: Mütteransichten über Erziehungsfragen. Psychologische Rundschau 1959, 10, 83-89.
- KERSCHENSTEINER, G.: Autorität und Freiheit im Bildungsverfahren. In: GEISSLER, E. (Hrsg.), Autorität und Erziehung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1965.
- KERSTIENS, L.: Modelle emanzipatorischer Erziehung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1974.

- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Autorisierte Übertragung von Francis Maro. Berlin 1902².
- KIEFER, G.R.: Situation, politische Relevanz und Standortbestimmung der Kinderläden in der Bundesrepublik Deutschland. In: DWENGER, G.J. u.a. (Hrsg.), Zucht oder antiautoritäre Erziehung. Aktion, Stuttgart 1970, 43-48.
- KINDERGARTEN BERG-DRIESCH e.V. (Hrsg.): Wie gründen wir einen eigenen Kindergarten? Selbstverlag, Aachen 1972.
- KINDERGARTENGESETZ: Zweites Gesetz zur Ausführung des Gesetzes für Jugendwohlfahrt des Landes Nordrhein-Westfalen vom 21.12.1971.
- KINDERGARTENINITIATIVE DERENDORF: Eine Erziehung frei von Ängsten - Grundsatzzprogramm der Kindergarteninitiative Derendorf. In: DPWV - Nachrichten, 1975, 10, 143-144.
- KINDERGARTEN ODER VORKLASSE? Beiträge zur Elementarerziehung. Deutscher Taschenbuchverlag, München 1973.
- KINDERHAUS BERNE: Entwurf eines Erziehungskonzepts für das Kinderhaus Berne. Unveröffentl. Manuskript, 1975.
- KLAFFKI, W.: Das pädagogische Verhältnis. In: KLAFFKI, W. u.a. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim 1970, Bd. 1, 55-91.
- KLAFFKI, W.: Normen und Ziele in der Erziehung. In: KLAFFKI, W. u.a. (Hrsg.), Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Fischer, Frankfurt a.M. 1970, 13-46.
- KLEINSCHMIDT, G. (Hrsg.): Vorschule, Curriculare Entwürfe für den Elementarbereich aus bundesrepublikanischer und angloamerikanischer Sicht - Eine Dokumentation -. Lexika, Döfflingen 1972.
- KOCH, I.: Untersuchungen zum Training sozialer Verhaltensweisen im Vorschulalter. Probleme und Ergebnisse der Psychologie 1967, 22, 7-36.
- KÖBBERLING, A. u. MÜLLER-GUNTRUM, H.: Leben in sozialen Bezügen. In: BELSER, H. u.a. (Hrsg.), Curriculum-Materialien für die Vorschule. Beltz, Weinheim 1973, 49-67.
- KÖBBERLING, A. u. MÜLLER-GUNTRUM, H.: Politisch- soziales Lernen. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission: Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Bd. 2/2: Soziales Lernen und Sprache. Klett, Stuttgart 1975, 13-36.

- KOGAN, N. u.
WALLACH, M.A.: Risk taking as a function of the situation, the person and the group. In: New directions in psychology III. Holt, Rinehart u. Winston, New York 1967.
- KOHN, M.L.: Social class and parent-child relationship. An interpretation. American Journal of Sociology 1963, 68, 471-480.
- KOLLEKTIV "PROLETARISCHE ERZIEHUNG": Entstehung, Aufgaben, Arbeitsweisen und erste Erfahrungen der Kinderläden in Westberlin. In: SCHMALOHR, E. u. SCHÜTTLER-JANIKULLA, K. (Hrsg.), Bildungsförderung im Vorschulalter. Unesco Institut für Pädagogik (Internationale pädagogische Studien 30, Bd. II), Finken, Oberursel 1972, 26-32.
- KOMMISSARIAT DER DEUTSCHEN BISCHÖFE: Stellungnahme zur Zuordnung der Fünfjährigen im künftigen Bildungssystem vom 15.10. 1973.
- KOMMUNE 2: Kindererziehung in der Kommune. Kursbuch 17, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1969, 147-148.
- KOMMUNE 2: Versuch der Revolutionierung des bürgerlichen Individuums. Oberbaum, Berlin 1969.
- KONRADT, H.-J. u.
WIRSING, M.: Erziehungsmethoden und frühkindliches Verhalten. Psychologische Beiträge, 1960, 5, 383-391.
- KNABE, K. (Hrsg.): Wider die falsche Vorschulerziehung. Beltz, Weinheim 1973.
- KRAAK, B. u.
LINDENLAUB, S.: Einstellung und Verhalten: Versuch einer Lösung des Problems durch eine Handlungstheorie. In: TACK, W.A. (Hrsg.), Bericht über den 29. Kongreß der DGfP. Hogrefe, Göttingen 1975, Bd. 1, 246-248.
- KRAUSE, H.M.: Didaktische Probleme einer "antiautoritären" Erziehung. In: CLASSEN, J. (Hrsg.), Autoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Quelle & Meyer, Heidelberg 1973, 170-185.
- KRAUTH, J. u.
LIENERT, G.A.: Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) und ihre Anwendung in Psychologie und Medizin. Ein multivariates nichtparametrisches Verfahren zur Aufdeckung von Typen und Syndromen. Alber-Broschur Psychologie, Freiburg u. München 1973.

- KRECH, D.,
CRUTCHFIELD, R.S. u.
BALLACHEY, E.L.: Individual in society. McGraw-Hill, New York 1962.
- KREPPPEL, F.: Autorität - Wesen, Wert und Wirkung. Sozialpädagogik 9, 1967.
- KRON, F. (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1973.
- KRÜGER, G.: Das Problem der Autorität. In: PIPER, K. (Hrsg.), Offener Horizont. Piper, München 1953.
- KRUMM, V.: Eltern: Erziehungsverhalten. In: SPECK, J. u. WEHLE, G. (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe Band I. Kösel, München 1970, 306-324.
- KRUSE, L.: Räumliche Umwelt. Die Phänomenologie des räumlichen Verhaltens als Beitrag zu einer psychologischen Umwelttheorie. Phänomenologisch-psychologische Forschungen Band 15. Walter de Gruyter & Co., Berlin 1974.
- KUCKARTZ, W.: Vergesellschaftung der (frühkindlichen) Erziehung? Die Deutsche Schule 1972, 64, 74-89.
- KUCKARTZ, W.: Zum Problem der antiautoritären Erziehung. In: CLASSEN, J. (Hrsg.), Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Quelle und Meyer, Heidelberg 1973.
- LAMBERT, W.W.: Interpersonal behavior. In: MUSSEN, P.H. (Hrsg.), Handbook of research methods in child development. Wiley, New York 1960, 854-917.
- LANDESAMT FÜR DATEN-
VERARBEITUNG UND
STATISTIK (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch Nordrhein-Westfalen 1975, Düsseldorf 1975.
- LANGER, I. u.
SCHULZ v. THUN, F.: Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik - Ratingverfahren. Reinhardt, München 1974.
- LANGEVELD, M.J.: Einführung in die theoretische Pädagogik. Stuttgart 1965.
- LANGFELDT, H.P. u.
FINGERHUT, W.: Entwicklung eines Lehrer-Einstellungs-Fragebogens. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1975, 7, 16-23.

- LAUNER, I.: Kollektiverziehung im Kindergarten. Volk und Wissen. Volkseigener Verlag, Berlin (Ost) 1962.
- LAUNER, I.: Persönlichkeitentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit. Volk und Wissen, Berlin (Ost) 1970.
- LESSING, H.: Was ist von der antiautoritären Erziehung zu erwarten. In: CLASSEN, J. (Hrsg.), Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Quelle & Meyer, Heidelberg 1973.
- LETON, D.A.: A study of the validity of parent attitude measurement. Child Development 1958, 29, 515-520.
- LEVENSON, H.: Perceived parental antecedents of internal, powerful others and chance locus of control orientation. Developmental Psychology 1973, 9, 268-274.
- LEWIN, K.,
LIPPITT, R. u.
WHITE, R.K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". Journal of Social Psychology 1939, 10, 271-299.
- LICHTENSTEIN, E.: Das Problem der Autorität in der Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft. Beltz, Weinheim 1966.
- LICHTENSTEIN, E.: Erziehung - Autorität - Verantwortung. Reflexion zu einer pädagogischen Ethik. Henn, Düsseldorf 1967.
- LIEBHARDT, E.H. u.
LIEBHARDT, G.: Einstellungen von Müttern zum Umgang mit Kindern und kindliche Verhaltensentwicklung. Erprobung eines Meßinstrumentes. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 1971, 18, 255-284.
- LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Beltz, Weinheim 1969³.
- LIENERT, G.A. u.
KRAUTH, J.: Die Konfigurationsfrequenzanalyse als Prädiktionsmodell in der angewandten Psychologie. Sonderdruck aus: Bericht über den 28. Kongreß der DGfP, Bd. 2, Psychologische Methodik und Mathematische Psychologie, Univ. Düsseldorf.
- LIKERT, R.: A technique for the measurement of attitudes. Archive of Psychology 1932, 140, 44-53.

- LIPPIT, R. u.
WHITE, R.K.: The "social climate" of children's groups. In: BARKER, R.G., KOUNIN, J. u. WRIGHT, H. F. (Hrsg.), Child Behavior and Development. McGraw-Hill, New York 1943, 485-508.
- LIPPIT, R. u.
WHITE, K.: Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten. Pädagogische Psychologie I. Fischer, Frankfurt a.M. 1973, 324-347.
- LITTMANN, E. u.
KASIELKE, E.: Fragebogen zur Einstufung eigener Erziehungseinstellungen. Probleme und Ergebnisse der Psychologie 1970, Beiheft 2.
- LITTMANN, E. u.
KASIELKE, E.: Zur Diagnose elterlichen Erziehverhaltens. Probleme und Ergebnisse der Psychologie 1970, Beiheft 2.
- LÖWISCH, D.-J.: Haben Autorität, Gehorsam und Strafe einen erzieherischen Sinn? In: HEITGER, M. (Hrsg.), Erziehung und Manipulation. München 1969.
- LOGAN, F.A.: Self-control as habit, drive and incentive. Journal of Abnormal Psychology 1973, 81, 137-151.
- LOVAAS, O.I.: Interaction between verbal and nonverbal behavior. Child Development 1961, 32, 329-336.
- LÜCK, H.E.: Einige Aspekte der Erziehung zur Hilfsbereitschaft. In: HEESE, G. (Hrsg.), Aktuelle Beiträge zur Sozialpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik. Reinartz, Berlin 1973, 17-33.
- LÜCKERT, H.-R.
(Hrsg.): Begabungs- und Bildungsförderung im Vorschulalter. Wege der Forschung, Band 260, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1974.
- LÜCKERT, H.-R.: Pädagogische Autorität in erzieherischen Verhältnissen. In: GEISLER, E. (Hrsg.), Autorität und Freiheit. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1973, 74-86.
- LUKESCH, H.: Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte. Kohlhammer, Stuttgart 1975a.
- LUKESCH, H. (Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen 1975b.
- LUKESCH, H.: Erziehungsstile als abhängige und unabhängige Variable. In: LUKESCH, H. (Hrsg.), Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen 1975.

- LUKESCH, H.: Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen. Kohlhammer, Stuttgart 1976.
- LUKESCH, H. u. TISCHLER, A.: Selbst- und fremdperzipierter elterlicher Erziehungsstil. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1975, 7, 88-99.
- MACCOBY, E.E. (Hrsg.): The development of sex differences. Stanford University Press, Stanford, Calif. 1966.
- MACCOBY, E. u. MASTERS, J.C.: Attachment and dependency. In: MUSSEN, P.H. (Hrsg.), Carmichaels manual of child psychology, Vol. II. Wiley, New York 1970³, 73-158.
- MAKARENKO, A.S.: Werke. Bd. 1-7. Volk und Wissen, Berlin (Ost) 1956-62.
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. Luchterhand, Neuwied/Berlin 1967.
- MARX, K.: Nationalökonomie und Philosophie. In: MARX, K. (Hrsg.), Die Frühschriften. Kröner, Stuttgart 1964.
- MATTHIESEN, H.: Eltern auf den Barrikaden. In: Zeit-Magazin 1973, 7.
- MAYNTZ, R. u.a.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Westdeutscher Verlag, Opladen 1972.
- MCCLELLAND, D.C., ATKINSON, J.W., CLARK, R.A. u. EDGAR, L.L.: The achievement motive. Appleton-Century-Crofts, New York 1953, 297-304.
- MCGURK, H. u. LEWIS, M.: Birth order: A phenomenon in search of an explanation. Developmental Psychology 1972, 7, 336.
- MCNEIL, E.D. (Hrsg.): The nature of human conflict. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1965.
- MEICHENBAUM, D.H. u. BOWERS, K.S.: A behavioral analysis of teacher expectancy effect. Journal of Personality and Social Psychology 1969, 13, 306-316.
- MEIERS, K. (Hrsg.): Vorschulerziehung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1973.
- MERRILL, B.: A measurement of mother-child interaction. Journal of Abnormal and Social Psychology 1946, 41, 37-49.

- MERTENS, W.: Erziehung zur Konfliktfähigkeit. Vernachlässigte Dimensionen der Sozialisationsforschung. Ehrenwirth, München 1974.
- MERTON, R.K.: Social theory and social structure. Free Press, New York 1957.
- METZGER, W.: Was ist von der antiautoritären Erziehung zu erwarten? In: Evangelische Akademikerschaft Radius, o.J. Heft 3, (1970)
- MEYER, W.U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Klett, Stuttgart 1973.
- MEYER, W.U. u. WACKER, A.: Die Entstehung der erlebten Selbstverantwortlichkeit in Abhängigkeit vom Zeitpunkt der Selbständigkeitserziehung. Archive of Psychology 1970, 122, 24-39.
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES DES LANDES NRW (Hrsg.): Kindergarten, Information für jeden. Darin: Zweites Gesetz zur Ausführung des Gesetzes für Jugendwohlfahrt (Kindergartengesetz - KgG) vom 21.12.1971, Düsseldorf Juni 1973.
- MINSEL, B. u. FITTKAU, B.: Konstruktion eines Fragebogens zum Elternverhalten und Versuch einer Validierung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1971, 3, 73-89.
- MISCHEL, W.: Sex-typing and socialization. In: MUSSEN, P.H. (Hrsg.), Carmichaels manual of child psychology. Wiley, New York 1970³, 3-72.
- MISCHEL, W.: Toward a cognitive social learning reconceptualisation of personality. Psychological Review 1973, 80, 252-283.
- MITTEILUNGEN DER ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR JUGENDHILFE 63: Stand der Kindergarten-, Vorschul-Gesetzgebung in den Bundesländern - Eine Synopse von Landesgesetzen und Initiativentwürfen. 1972, 29-36.
- MITTENECKER, E.: Subjektive Tests zur Messung der Persönlichkeit. In: HEISS, R. (Hrsg.), Psychologische Diagnostik. Hdb. Psychol., Bd. 6, Hogrefe, Göttingen 1964.
- MÖNKS, F.J. u. KNOERS, A.M.P.: Entwicklungspsychologie. Kohlhammer, Stuttgart 1976.
- MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: ROTH, H. (Hrsg.), Begabung und Lernen. Klett, Stuttgart 1968, 269-294.

- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. Juventa, München 1968.
- MOORE, H. u.
KLEINING, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1960, 12, 86-119.
- MOSHER, D.L. u.
MOSHER, J.B.: Relationships between authoritarian attitudes in delinquent girls and the authoritarian rearing practices in their mothers. Psychological Report 1965, 16, 24-30.
- MOSHER, D.L. u.
SCODEL, A.: Relationships between ethnocentrism in children and the ethnocentrism and authoritarian rearing practices of their mothers. Child Development 1960, 31, 369-376.
- MOSS, H.A.: Methodological issues in studying mother-infant interaction. American Journal of Orthopsychiatry 1965, 35, 482-486.
- MURPHY, L.B.: Social behavior and child personality. Columbia University Press, New York 1937.
- MURPHY, L.B.: The widening word of childhood. Basic Books, New York 1962.
- MUSSEN, P.H.
(Hrsg.): Carmichaels manual of child psychology. Vol. II. Wiley, New York 1970³.
- MUSSEN, P.: Early socialization: Learning and identification. In: New directions in Psychology III. Holt, Rinehart u. Winston, New York 1967.
- MUSSEN, P.H.
(Hrsg.): Handbook of research methods in child development. New York 1966.
- MUSSEN, P.H.,
CONGER, J.J. u.
KAGAN, J.: Child development and personality. Harper u. Row, New York 1969³, 281-423.
- MUSSEN, P.H. u.
KAGAN, J.: Group conformity and perceptions of parents. Child Development 1958, 29, 57-60.
- NAGEL, H.: Wer will die klügsten Kinder? Vorschul-erziehung und Chancengleichheit. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1973.
- NAPIOR, D.: Nonmetric multidimensional techniques for summated ratings. In: SHEPARD, R.N., ROMNEY, A.K. u. NERLOVE, S.B.: Multidimensional scaling. Academic Press, New York, London 1972, I, 157-178.

- NEBER, H.: Entdeckendes Lernen. Beltz, Weinheim 1973.
- NEBER, H.: Die Erforschung des spontanen Lernen. Beltz, Weiheim 1974.
- NEILL, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1969.
- NEILL, A.S.: Erziehung in Summerhill. Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule. München 1965. Dann als: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung - das Beispiel Summerhill. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1969.
- NEILL, A.S.: Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten - Argumente, Erfahrungen, Ratschläge. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1971.
- NEUBAUER, W.: Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. München, Basel 1976.
- NEUHÄUSLER, A.: Ende des Dressurzeitalters? In: Das Gespräch aus der Ferne. Briefe für einen Freundeskreis 1972, 26, Nr. 237.
- NEUHÄUSLER, Q.: Autoritär - Antiautoritär - Humanitär. - Erziehung zwischen den Extremen. Don Bosco, München 1972.
- NICKEL, H.: Erziehungsstile und Probleme der sozialen Interaktion von Lehrern und Schülern. In: ULSHÖFER, R. u. REBEL, K. (Hrsg.), Gymnasium und Sozialwissenschaft. Quelle & Meyer, Heidelberg 1968, 24-50.
- NICKEL, H.: Stile und Dimensionen des Lehrerverhaltens in der sozialen Interaktion mit Schülern und ihre Bedeutung für Erziehung und Unterricht. In: BETZEN, K. u. NIPKOW, K.E. (Hrsg.), Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. Piper, München 1971, 140-181.
- NICKEL, H.: Probleme und Schwierigkeiten der Verwirklichung eines nicht-autoritären Lehrerverhaltens. In: NICKEL, H. u. LANGHORST, E. (Hrsg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie. Huber, Bern, Klett, Stuttgart 1973, 103-122.
- NICKEL, H.: Beiträge zur Psychologie des Lehrerverhaltens. Psychologische Aspekte einer nicht-autoritären Erziehung. Reinhardt, München 1974, 2., erw. Aufl. 1978.

- NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes - und Jugendalters, Bd.I. Huber, Bern und Stuttgart 1975²a.
- NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bd.II. Huber, Bern und Stuttgart 1975 b.
- NICKEL, H.: Erziehermerkmale, Sozialverhalten und Erziehungsbedingungen in unterschiedlichen vorschulischen Einrichtungen. Überblick über ein Forschungsvorhaben. In: TACK, W.H.(Hrsg.), Bericht über den 30.Kongreß der DGfP in Regensburg 1976. Hogrefe, Göttingen 1977,245-247.
- NICKEL, H. u. DUMKE, D.: Unterrichtsformen und Unterrichtsstile auf der Oberstufe des Gymnasiums in retrospektiver Sicht von Studienanfängern. Die Deutsche Schule 1970, 62, 457 - 468.
- NICKEL, H., HELLER, K. u. NEUBAUER, W.(Hrsg.): Verhalten im sozialen Kontext. In: HELLER, K. u. NICKEL, H.(Hrsg.), Psychologie in der Erziehungswissenschaft, Bd.2, Klett, Stuttgart 1976.
- NICKEL, H. u. LANGHORST, E.(Hrsg.): Brennpunkte der pädagogischen Psychologie. Huber/Klett, Bern/Stuttgart 1973.
- NICKEL, H., SCHWALENBERG, R. u. UNGELENK, B.: Ein erziehungspsychologisches Verhaltenstraining mit Lehrerstudenten. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1974, 21 67-80.
- NICKEL, H., UNGELENK, B., SCHENK, M. u. DOLEZAL, U.: Das Verhalten von Erzieherinnen in traditionellen Kindergärten und nicht-autoritären vorschulischen Einrichtungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1975, 22, 51-56.
- NYSSSEN, F.: Politische Erziehung im Vorschulalter. betrifft:erziehung 1971, Nr.1.
- OBEREISENBUCHNER, M.u. PELZER, S.: Überlegungen zu Voraussetzungen und Möglichkeiten der Evaluation offener Curricula. In: ZIMMER, J.(Hrsg.), Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, Bd.2, Piper, München 1973,8-44.
- OECD - REPORT: Bildungswesen mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Hrsg. v. K.HÜFNER. Diesterweg, Frankfurt a.M. 1973.
- OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Auer, Donauwörth 1972.

- OERTER, R.: Entwicklungsziele als Resultat von kultureller Bestimmungsleistung und individuellem Feedback. Referat auf dem 30. Kongreß der DGfP in Regensburg 1976.
- OESTREICH, G. u. KAMAROWSKY-EICH-HOLZ, J.: Grundbegriffe der Vorschulpädagogik. Paritätisches Bildungswerk, Berichte, Frankfurt a.M. O.Jg.
- OSGOOD, C.E., SUCI, G.J. u. TANNENBAUM, P.H.: The measurement of meaning. University of Illinois Press, Urbana, Ill., 1957.
- OSWALD, A. u. RAUE, S.: Aggressionsforschung bei Vorschulkindern. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster 1971 a.
- OSWALD, A. u. RAUE, S.: Über aggressives Verhalten in einem Kindergarten. Eine Beobachtungsstudie. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik. Münster 1971b.
- OSWALD, P.: Antiautoritäre Erziehung im Kindergarten? Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1971, 47, 46-59.
- PAFFRATH, F.H.: Das Erbe der antiautoritären Erziehung? Eine Konfrontation mit der Schulwirklichkeit. Bad Heilbrunn 1972.
- PARSONS, T.: The structure of social action. The Free Press, Glencoe, Ill. 1949.
- PARSONS, T.: The social system. The Free Press, Glencoe, Ill. 1951.
- PAUSE, G.: Aufgaben und Ziele der Vorschulerziehung. In: Die Grundschule 1971, 3, 1.
- PAWLIK, K.: Dimensionen des Verhaltens. Eine Einführung in Methodik und Ergebnisse faktorenanalytischer psychologischer Forschung. Huber, Bern 1968.
- PETERSON, D.R. u.a.: Parental attitudes and child adjustment. Child Development 1959, 30, 119-130.
- PICHOTT I.: Das Kind lernt auf seine Weise. Unsere Jugend 1967, 19, 245-252.
- PIKAS, A.: Rationale Konfliktlösung. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1974.
- PLACK, A. (Hrsg.): Der Mythos vom Aggressionstrieb. List, München 1973.

- PLICKAT, H.-H.: Elterninitiativen als Beitrag zur sozialen Arbeit. Unveröffentlichtes Manuskript, Bonn 1972.
- POHL, W.: Klassenkampf im Kinderzimmer. In: Christ und Welt, 6.1.1970.
- POPP, M.: Merkmale und Zusammenhänge von Erziehungsverhalten und Gesamtverhalten von Lehrern in der Selbsteinschätzung. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1974, 21, 281-285.
- POPP, M.: Analyse elterlichen Erziehungsverhaltens. Reinhardt, München 1974.
- PORTNER, I. u. LIEGLE, W.: Vorschulische Erziehung in der Bundesrepublik. In: ZIMMER, J. (Hrsg.), Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, Bd. 2, Piper, München 1973, 135-180.
- QUADRI, A.J. u. KALEEM, G.A.: The effect of parental attitudes on personality adjustment and self-esteem of children. Behaviorometric 1971, 1, 19-24.
- RANG, M.: Das Problem der pädagogischen Autorität. Zeitschrift für Pädagogik 1958, 4.
- RANG, M.: Das Problem der pädagogischen Autorität. In: GEISLER, E. (Hrsg.), Autorität und Erziehung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1965.
- RATTNER, J.: Aggression und menschliche Natur. Individual- und Sozialpsychologie der Feindseligkeit und Destruktivität des Menschen. Walter, Freiburg i.Br. 1971.
- RAUCH, E. u. ANZINGER, W.: Wörterbuch der kritischen Erziehung. Raith, Starnberg 1972.
- REBEL, K.H.: Zwang- Autorität - Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem, Beltz, Weinheim 1967.
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. Klett, Stuttgart 1965.
- REICH, W.: Wenn Dein Kind Dich fragt. Gespräche, Beispiele und Ratschläge zur Sexualerziehung. Anleitung für eine revolutionäre Erziehung, Nr. 4, hrsg. vom Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin 1969.

- REICH, W.: Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen. Fischer, Frankfurt a.M. (Republikationen von: REICH, W. 1936. Die Sexualität im Kulturkampf) 1973.
- REICH, W.: Die Funktion des Orgasmus. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1969².
- REICH, W.: Charakteranalyse. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1970.
- REICHENBERG-HACKETT, W.: Practices, attitudes and values in nursery group education. Psychological Reports 1962, 10, 151-172.
- REICHWEIN, R.: Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern. Neue Sammlung 1967, 7.
- REIMANIS, G.: Effects of experimental I - E modification techniques and home environmental variables on I E. Washington D.C. 1971.
- REVENSTORF, D.: Lehrbuch der Faktorenanalyse. Kohlhammer, Stuttgart 1976.
- RHEINISCHER MERKUR: "Eltern wie Hühner zu grillen". Was Merseburger in Ordnung findet - Menschenexperimente im "Schülerladen". Nr. 20, vom 15. Mai 1970.
- RICHTER, H.E.: Die Gruppe, Psychoanalyse in Kooperation mit Gruppeninitiativen. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1972.
- RICHTER, H.E.: Lernziel Solidarität. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1974.
- RIESMAN, D.: Die einsame Masse. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1956.
- ROCHELAVE-SPENLE, A.M.: Psychologie des Konflikts. Lambertus, Freiburg 1973.
- ROEDER, P.: Untersuchungen zum Problem der Autorität. Ein Literaturbericht. In: REBEL, K.-H. (Hrsg.), Zwang-Autorität-Freiheit. Beltz, Weinheim 1967, 249-271.
- RÜDER, B.: Zur Theorie des politischen Urteils. Schindele, Neuburgweiler 1972.
- ROLLETT, B. u. BARTRAM, M. (Hrsg.): Einführung in die hierarchische Clusteranalyse. Klett, Stuttgart 1976.

- ROMBACH, H.
(Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Herder, Freiburg 1971.
- RORER, L.G.: The great response style myth. Psychological Bulletin 1965, 63, 129-156.
- ROSENTHAL, M.K.: The generalization of dependency behavior from mother to stranger. Journal of Child Psychology and Psychiatry 1967, 8, 117-133.
- ROSENTHAL, R. u.
JACOBSON, L.: Teacher's expectancies - Determinants of pupil's IQ gains. Psychological Reports, 1966, 19, 115-118.
- ROSENTHAL, R. u.
JACOBSON, L.: Unfinished Pygmalion. Contemporary Psychology 1969, 14, 197-199.
- ROTH, H.: Autoritär oder demokratisch erziehen? Stuttgart 1955.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. I. Bildsamkeit und Bestimmung, Schrödel, Hannover 1968².
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen: Gutachten und Stellungnahmen der Bildungskommission. Klett, Stuttgart 1968.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. II. Entwicklung und Erziehung. Schrödel, Hannover 1971.
- ROTH, J.: Eltern erziehen Kinder - Kinder erziehen Eltern. Klepenheuer u. Witsch, Köln 1976.
- ROTHBART, M.,
DALFEN, S. u.
BARETT, R.: Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. Journal of Educational Psychology 1971, 62, 49-54.
- ROTTER, J.B.: Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs 1966, 80, No. 1, (Whole No. 609).
- ROTTER, J.B.: An introduction to social learning theory, In: Rotter, J.B. u.a. (Hrsg.), Application of a social learning theory of personality. Holt, Rinehart u. Winston, New York 1972, 1-43.
- ROTTER, J.B.,
SEEMAN, M. u.
LIVERANT, S.: Internal versus external control of reinforcement: A major variable in behavior theory. In: WASHBURN, N.F. (Hrsg.), Decisions, values, and groups, Vol. 2, Pergamon Press, London 1962, 473-516.

- ROTTER, J.B.,
CHANCE, J.E. u.
PHARES, E.J.
(Hrsg.): Applications of a social learning theory of personality. Holt, Rinehart & Winston, New York 1972.
- ROUSSEAU, J.J.: Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart 1963.
- RUBOVITS, P.C. u.
MAEHR, M.L.: Pygmalion analyzed: Towards an explanation of the Rosenthal/Jacobson findings. Journal of Personality and Social Psychology 1971, 19, 197-203.
- RÜHLE, O.: Neues Kinderland. Ein kommunistisches Schul- und Erziehungsprogramm. (Gesellschaft und Erziehung Bd. 10). Berlin 1920.
- RÜHLE, O.: Die Seele des proletarischen Kindes. München 1922.
- RÜHLE, O.: Zur Psychologie des proletarischen Kindes. März, Frankfurt a.M. 1969.
- RUMPF, R. u.
MESSNER, R.: Anatomie einer empirischen Untersuchung. Zeitschrift für Pädagogik 1971, 17, 483-505.
- RUNDQUIST, E.A.: Items and response characteristics in attitude and personality measurement. Psychological Bulletin 1966, 66, 166-177.
- RYANS, D.: Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics. Journal of Educational Psychology 1961, 52, 82-90.
- SAGI, A. (Hrsg.): Der Freiburger Modellkindergarten. Vorbereitung und Einrichtung. Lambertus, Freiburg 1970.
- SAMSTAG, K.: Informationen zum Lernen im Vorschulalter. Meinungen, Hypothesen, Untersuchungsergebnisse. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1971.
- SASS, H.W. (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Metzler, Stuttgart 1972.
- SAX, G. u.
CROMACK, T.R.: The effects of various forms of item arrangements on test performance. Journal Educ. Measurement 1966, 3, 309-311.
- SCHAEFER, E.S.: A circumplex model for maternal behavior. Journal of Abnormal and Social Psychology 1959, 66, 226-235.

- SCHAEFER, E.S. u.
BELL, R.Q.: Development of a parent attitude research instrument. Child Development 1958, 29, 339-361.
- SCHÄFER, K.-H. u.
SCHALLER, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971.
- SCHALLER, K.: Antiautoritäre Erziehung - Sinn und Grenzen. In: CLASSEN, J. (Hrsg.), Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. 1973, 185-199.
- SCHALLER, K. u.
GRÄBENITZ, H. (Hrsg.): Auctoritas und potestas. Ein Repetitorium der Erziehungsstile und Erziehungsmaßnahmen. Hamburg 1968.
- SCHENK, M.: Das Verhalten von Erziehern in unterschiedlichen vorschulischen Einrichtungen. In: TACK, W.H. (Hrsg.), Bericht über den 30. Kongreß der DGfP. Högrefe, Göttingen 1977, 250-252.
- SCHENK, M. u.
UNGELENK, B.: Entwicklung und erste Erprobung eines empirischen Ansatzes zur Erfassung des Erziehverhaltens in verschiedenen Erziehungseinrichtungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1974, 21, 44-48.
- SCHEUCH, E.K.: Skalierungsverfahren in der Sozialforschung. In: KÖNIG, R. (Hrsg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 1, Enke, Stuttgart 1967².
- SCHEUERL, H.: Autorität. In: HORNEY, W. u.a. (Hrsg.), Pädagogisches Lexikon, Bertelsmann, Gütersloh 1970, 239-242.
- SCHIEK, G.: Emanzipation in der Erziehung. Von der Fremderziehung zur Selbsterziehung. Dokumentation Saur, Pullach b. München 1975.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften I - Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hrsg. v. Weniger, E., Düsseldorf 1957.
- SCHLUMBOHM, J.: Freiheitsbegriff und Emanzipationsprozeß. Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen 1973.
- SCHMALOHR, E.: Möglichkeiten und Grenzen einer kognitiven Frühförderung. Zeitschrift für Pädagogik 1970, 16, 1-25.
- SCHMALOHR, E.: Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschulerziehung. Kösel, München 1971.

- SCHMALOHR, E.: Vorschulprojekte in der BRD. In: SCHMALOHR, E. u. SCHÜTTLER-JANIKULLA, K. (Hrsg.), Bildungsförderung im Vorschulalter. Finken, Oberursel 1972, 131-150.
- SCHMALOHR, E.: Fortbildung für Kindergartenerzieher im (Hrsg.): Modellversuch von Nordrhein-Westfalen 1970 und 1971. Schroedel, Hannover 1974a.
- SCHMALOHR, E., Vorklasse und Kindergarten aus der Sicht DOLLASE, R., der Erzieher. Ergebnisse einer Erzieher- HOLLÄNDER, A., befragung im Modellversuch von Nordrhein- SCHMERKOTTE, H. u. Westfalen. Schroedel, Hannover 1974b. WINKELMANN, W.:
- SCHMALOHR, E., Diskussion und Planung einer Vergleichs- DOLLASE, R., untersuchung von 50 Modellkindergärten SCHMERKOTTE, H. u. und 50 Vorklassen im Lande NRW. Wester- WINKELMANN, W.: mann, Braunschweig 1974c.
- SCHMALOHR, E. u. Bildungsförderung im Vorschulalter. Finken, SCHÜTTLER-JANIKULLA, K. (Hrsg.): Oberursel 1972.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, G., Spielorientierter Englischkurs für Vor- TOMKEWITSCH, R.v., schule und Primarbereich. Psychologie FRÖHLICH, L. u. in Erziehung und Unterricht 1974, 21, FEDER, H.: 254-255.
- SCHMIDT, H.D.: Die Beurteilung menschlichen Verhaltens durch Rating-Skalen. Dissertation Bonn 1965.
- SCHMIDT, H.D.: Einstellungen und offenes Verhalten. Psy- chologie heute 1976, 3, 29-33.
- SCHMIDT, H.D., Soziale Einstellungen. Juventa, München BRUNNER, E.J. u. 1975. SCHMIDT-MUMMENDAY, A.:
- SCHMIDT-DENTER, U. Analyse des Konfliktverhaltens von Kin- dern aus unterschiedlichen vorschulischen Erziehungseinrichtungen. Dissertation, Düsseldorf 1977.
- SCHMIDT, W.: Erfahrungsbericht über das Kinderlabora- torium Moskau. In: Antiautoritäre Erzie- hung und Kinderanalyse. Verlag "Zerschlagt das bürgerliche Copyright", Raubdruck, Berlin 1969a, 3-16.
- SCHMIDT, W.: Psychoanalytische Erziehung in Sowjetruß- land - Bericht über das Kinderheim-Labora- torium in Moskau. Bedeutung des Brustsaugens und Fingerlutschens. Entwicklung des Wißtriebes beim Kinde. Hrsg. vom Zentral- rat der sozialistischen Kinderläden. Berlin 1969.

- SCHMITT-WENKEBACH, R. Kindergartenrecht. Luchterhand, Neuwied
u. ULSHOEFER, H.: 1974.
- SCHNEEWIND, K.A.: Kommentar: Systematische Retrospektion
als Datenquelle zur Erfassung des Erzie-
hungsverhaltens. In: HERRMANN, T. (Hrsg.),
Psychologie der Erziehungsstile. Hogrefe,
Göttingen 1966, 1974⁴, 44-49.
- SCHNEEWIND, K.A.: Elterliche Erziehungsstile: einige Anmer-
kungen zum Stand der Forschung. In: TACK,
W.H. (Hrsg.), Bericht über den 29. Kongreß
der DGfP in Salzburg 1974, Band 2. Hogrefe,
Göttingen 1975, 165-176.
- SCHNEEWIND, K.A.: Auswirkungen von Erziehungsstilen. Über-
blick über den Stand der Forschung. In:
LUKESCH, H. (Hrsg.), Auswirkungen elter-
licher Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen
1975, 14-27.
- SCHNEEWIND, K.A. u.
ENGFER, A.: Fragebogen zur Erfassung selbstperzipier-
ter elterlicher Erziehereinstellungen
(FSE). Huber, Bern 1975.
- SCHNEEWIND, K.A.,
ENGFER, A. u.
FILIPP, U.D.: Zur Struktur selbstperzipierter elterli-
cher Erziehungseinstellungen. Arbeitsber-
icht 8 des Teilprojektes E, Forschungs-
bericht 59 des Sonderforschungsbereichs 22
an der Universität Erlangen-Nürnberg 1974.
- SCHNEEWIND, K.A.,
ENGFER, A.,
FILIPP, U.D. u.
HOFFMANN, A.: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfas-
sung perzipierter mütterlicher Erziehungs-
einstellungen. Forschungsbericht 53 des
Sonderforschungsbereichs 22 an der Uni-
versität Nürnberg 1974.
- SCHNEEWIND, K.,
ENGFER, A.,
FILIPP, U.D. u.
HOFFMANN, A.: Psychologische und sozioökologische Deter-
minanten von Eltern-Kind-Beziehungen.
Überblick über ein Forschungsprojekt. In:
LUKESCH, H. (Hrsg.), Auswirkungen elter-
licher Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen
1975.
- SCHNEEWIND, K.,
ENGFER, A.,
FILIPP, U.-D., u.
HOFFMANN, A.: Psychologische und sozio-ökonomische De-
terminanten von Eltern-Kind-Beziehungen.
Arbeitsbericht zum EKB-Projekt an der
Universität Trier 1975-1976.
- SCHORB, A.: Pädagogisches Taschenlexikon. Kamp, Bochum.
- SCHROETER, L.: Kollektiverziehung im Spiel jüngerer Kin-
der. Volk und Wissen, Berlin (Ost) 1974.
- SCHÜTZ, E.: Autorität. Ein Traktat. Heidelberg 1971.

- SCHULENBURG, W.: Autoritätswandel und Sprache in der Familie. Westermanns Pädagogische Beiträge 1969, 21.
- SCHULZ, W.: Was wollen wir mit der Vorschulerziehung? In: eltern + kinder 1972, 1, 6/7.
- SCHULTZE, A. Zur politischen Bedeutung von Bürgerinitiativen. In: Das Gespräch aus der Ferne. Briefe für einen Freundeskreis, 1972, 26, Nr. 237.
- SCHUSSER, G.: Lehrererwartung und Schülerleistung. Zeitschrift für Pädagogik 1972, 18, 127-134.
- SEARS, R.R.,
MACCOBY, E.E. u.
LEVIN, H.: Patterns of child rearing. Evanston, New York 1957.
- SEARS, R.R.,
RAU, G. u.
ALPERT, R.: Identification and child rearing. Stanford University Press, Stanford, Calif. 1966.
- SEIFERT, M.: Antiautoritäre Erziehung. In: FRAIBERG, S. H.: Das verstandene Kind - Die ersten fünf Jahre. Hoffmann u. Campe, Hamburg 1969.
- SEIFERT, M.: Zur Theorie der antiautoritären Kindergärten, 1969. In: GEISLER, E.E. (Hrsg.), Autorität und Freiheit. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1970, 68-74.
- SEIFERT, M.: Bangemachen gilt nicht mehr. Über antiautoritäre Erziehung. In: GLASER, L. (Hrsg.), Schule vor der Schule? Vorschulerziehung - Abschied von der Bewahranstalt. Schwann, Düsseldorf 1970, 45-54.
- SEITZ, W.,
WEHNER, E.G. u.
HENKE, M.: Ähnlichkeit des Erziehungsstils zwischen Müttern und Vätern 7- bis 8jähriger Jungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1970, 2, 1-14.
- SEITZ, W. u.
JANKOWSKI, P.: Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und Persönlichkeitszügen der Kinder. Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung 1969, 3, 88-116 u. 165-179.
- SHOBEN, E.J.: The assessment of parental attitudes in relation to child adjustment. Genetic Psychological Monographs 1949, 39, 101-148.
- SIEGEL, S.: Nonparametric statistics for the behavioral sciences. McGraw Hill, New York 1956.

- SIX, B.: Einstellung und Verhalten, 1974. In: TACK, W.A. (Hrsg.), Bericht über den 29. Kongreß der DGfP. Bd. 1. Hogrefe, Göttingen 1975, 225-239.
- SMITH, G.M.: A simplified guide to statistics for psychology and education. New York 1962³.
- SOELLE, D.: Phantasie und Gehorsam. Überlegungen zu einer künftigen christlichen Ethik. Kreuz, Stuttgart 1972.
- SOLOMON, D., ROSENBERG, L. u. BEDZEK, W.E.: Teacher's behavior and student learning. Journal of Educational Psychology 1964, 55, 23-30.
- STAFF, K.H., HERRMANN, T., STAFF, A. u. STÄCKER, K.H.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Klett, Stuttgart 1972.
- STATISTISCHES JAHR-
BUCH FÜR DIE
BUNDESREPUBLIK
DEUTSCHLAND 1975: Herausgegeben vom Statistischen Bundesamt. Wiesbaden 1975.
- STATISTISCHES JAHR-
BUCH FÜR DIE BUNDES-
REPUBLIK DEUTSCHLAND
1976: Herausgegeben vom Statistischen Bundesamt. Wiesbaden 1976.
- STATISTISCHES JAHR-
BUCH NORDRHEIN-
WESTFALEN 1975: Herausgegeben vom Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1975.
- STATISTISCHES JAHR-
BUCH NORDRHEIN-
WESTFALEN 1976: Herausgegeben vom Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1976.
- STELLWAG, H.W.F.: Über die Autoritätskrise und die pädagogische Autorität. In: ROEDER, P.-M. (Hrsg.), Pädagogische Analysen und Reflexionen. Beltz, Weinheim 1967.
- STENDLER, C.B.: Possible causes of overdependency in young children. Child Development 1954, 25, 125-146.
- STERN: Deutschlands unartigste Kinder. Titelgeschichte Heft 9/1969.
- STOLZ, L.M.: Influences on parent behavior. Stanford University Press, Stanford 1967.

- STROHAL, R.: Autorität - Ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft. Herder, Freiburg 1955.
- STROHAL, R. (Hrsg.): Autorität - Was ist das heute? Umstrittene Machtansprüche in Staat, Gesellschaft und Kultur. München 1965.
- STRZELEWICZ, W.: Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik. 6. Beiheft. Weinheim 1966.
- STRZELEWICZ, W.: Herrschaft ohne Zwang? Systeme und Interpretation der Autorität heute. In: HARTFIEL, G. (Hrsg.), Die autoritäre Gesellschaft. Köln u. Opladen 1969.
- STRZELEWICZ, W.,
RAAPKE, H.-D. u.
SCHULENBERG, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Enke, Stuttgart 1966.
- STUTTGARTER KINDER-
LADEN: Bericht über einen Prozeß. In: BOTT, G. (Hrsg.), Erziehung zum Ungehorsam. März, Frankfurt a.M. 1970, 14-39.
- SÜLLWOLD, F.: Theorie und Methodik der Einstellungsmessung. In: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 7, 1. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1969, 475-514.
- TACK, W.A. (Hrsg.): Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974. Hogrefe, Göttingen 1975, 2 Bände.
- TAUSCH, A.: Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts. Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösung durch Lehrer. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 1958, 5, 657-686.
- TAUSCH, A.,
ABAN, B.,
BARTHEL, A. u.
FITTKAU, B.: Förderung der Unselbständigkeit/Selbständigkeit bei Kindern durch Sprachäußerungen ihrer Erzieher; Entwicklung und Validierung einer Einschätzskala für Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik 1970, 16, 39-49.
- TAUSCH, A.,
BARTHEL, A.,
FITTKAU, B. u.
HÜBSCH, H.: Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Kindergärten. Psychologische Rundschau 1968, 19, 267-279.
- TAUSCH, A.,
TAUSCH, R. u.
FITTKAU, B.: Merkmalszusammenhänge der verbalen Interaktion und kritische Überprüfung typologischer Verhaltenskonzepte. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 1967, 14, 522-541.

- TAUSCH, R. u.
TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1971⁶.
- TAUSCH, R.: Das Ausmaß der Lenkung von Schulkindern im Unterricht; eine empirische Untersuchung der Fragen, Befehle und Aufforderungen von Lehrern. Psychol. Beitr. 1960, 4, 127-145.
- TAUSCH, R.,
BOMMERT, H.,
FITTKAU, B. u.
NICKEL, H.: Einschätzskala für das Ausmaß von Wertschätzung/Geringschätzung im Verhalten von Lehrern/Erziehern gegenüber Schülern/Jugendlichen. Zeitschrift Entw. Psychol. Päd. Psychol. 1969, 1, 119-128.
- TAUSCH, R.,
TAUSCH, A. u.
FENNER, H.J.: Zur intraindividuellen Konstanz einiger Sprachmerkmale des sozialen Verhaltens von Lehrern an Gymnasien. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 1969, 16, 184-193.
- TEAHAN, J.E.: Parental attitudes and college success. Journal of Educational Psychology 1963, 54, 104-109.
- THOMAS, C.: Erziehungsverhalten von Eltern aus Kindergärten und Eltern-Initiativ-Gruppen - Ein empirischer Vergleich. Unveröffentl. Diplomarbeit, Bonn 1977.
- THOMPSON, G.G.: The social and emotional development of preschool children under two types of education programs. Psychological Monographs 1944, 56, No. 5.
- THURSTONE, L.L.: Theory of attitude measurement. Psychological Review 1929, 36, 222-241.
- THURSTONE, L.L. u.
CHAVE, E.J.: The measurement of attitudes. University of Chicago Press, Chicago 1929.
- TOLOR, A. u.
SCARPETTI, W.L.: Teacher's attitudes toward children's behavior revisited. Journal of Educational Psychology 1967, 58, 175-180.
- TRAUTNER, H.M.: Zusammenhänge zwischen Erziehungsstil und Elternzentriertheit bei 10- bis 14jährigen Mädchen. Dissertation, Mainz 1969.
- TRAXEL, W.: Einführung in die Methodik der Psychologie. Bern, Stuttgart 1973².
- TROST, F.: Autorität und Erziehung. In: ELZER, H.-M. SCHEUERL, H. (Hrsg.), Pädagogische und didaktische Reflexionen, Frankfurt a.M. 1966.
- TROUILLET, B.: Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern. Beltz, Weinheim 1967².
- TRUDEWIND, C.: Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Hogrefe, Göttingen 1975.
- ÜBERLA, K.: Faktorenanalyse. Springer, Berlin 1968, 1971².

- UHSADEL, W.: Grundsätzliches zum Thema Autorität und Freiheit. In: BITTER, W. (Hrsg.): Freiheit - ohne Autorität? Klett, Stuttgart 1972, 36-40.
- ULBRICHT, H.: APO - Kinderladen Nürnberg. Vorgänge, 1970, 9, 173-176.
- UNGELENK, B.: Interviews mit Eltern und Erziehern aus Kindergärten und Eltern-Kind-Gruppen. Unveröffentlichte Manuskripte, Düsseldorf 1974/75
- UNGELENK, B. u. NICKEL, H.: Einstellungen und Meinungen von Erzieherinnen aus unterschiedlichen vorschulischen Einrichtungen zu ihrer beruflichen Tätigkeit. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1975, 22, 243-249.
- USSOWA, A.P.: Unterricht im Kindergarten. Volk und Wissen, Berlin (Ost) 1973.
- VELDMAN, D.J.: Fortran Programming for the Behavioral Sciences. Holt, Rinehart u. Winston, New York 1967, 308-317.
- VOGEL, F.: Probleme und Verfahren der numerischen Klassifikation. Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen 1975.
- VOGT, H.: Vorschulerziehung und Schulvorbereitung in der DDR. Verlag Wissenschaft und Politik, Köln 1972.
- VORGÄNGE: Eine kulturpolitische Korrespondenz. Hrsg. im Auftrag der humanistischen Union. 1970, 9, Heft 5: Antiautoritäre Erziehung/Kinderladen.
- VORSCHULKONGRESS: Dokumentation Vorschulkongress. Eine vollständige Diskussion des gegenwärtigen Standes der Vorschuldiskussion. Friedrich, Velbert 1970.
- WALTER, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. 3 Bände. Frommann, Stuttgart-Bad Cannstadt 1973.
- WALTERS, J.: Relationship between reliability of responses in family life research and method of data collection. Marriage and Family Living 1960.
- WALZ, U.: Soziale Reifung in der Schule. Schrödel, Hannover 1968³.
- WARD, W.D.: Process of sex role development. Development Psychology 1969, 1, 163-168.
- WEBER, E.: Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung, Auer, Donauwörth 1974.

- WEBER, E.: Erziehungsstile. Auer, Donauwörth 1975⁵.
- WEHLE, G. (Hrsg.): Pädagogik Aktuell. Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe, Kösel, München 1973.
- WEHLE, G.: Antiautoritäre Erziehung, nichtrepressive Erziehung. In: WEHLE, G. (Hrsg.), Pädagogik Aktuell, Bd. 1, Kösel, München 1973, 18.
- WEINFURTH, O.: Elterliche Reaktionen auf das Verhalten ihrer Kinder in Konfliktsituationen. Unveröffentl. Diplomarbeit, Düsseldorf 1976.
- WEISS, W.: Einstellungen von Eltern zur Selbständigkeitserziehung. Zeitschrift für Pädagogik 1974, 20, 527-552.
- WEISS, W.: Determinanten der Einstellung von Eltern zum selbständigen Verhalten der Kinder. Zeitschrift für Soziologie 1975, 4, 165-182.
- WENDELER, J.: Forschung im Bereich der Kindergartenerziehung. In: INGENKAMP, K. u. PAREY, E. (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil III, 1971, 2257-2348.
- WERDER, L.v.: Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Fischer, Frankfurt a.M. 1972.
- WESTERMANN, A. u. WALL, N. DE: Teilergebnisse aus der Hamburger Kindergartenuntersuchung 1969. In: SCMALOHR, E. u. SCHÜTTLER-JANIKULLA, K. (Hrsg.), Bildungsförderung im Vorschulalter, Bd. II, Finken, Oberursel 1972, 52-84.
- WESTFÄLISCHES KOOPERATIONSMODELL: Der Mensch ist nicht - er wird! Plädoyers für weiterhin Unbekanntes, Unbedachtes, Unbequemes im Bereich der Erziehung - Bildung - Sozialisation. Sonderdruck, o.J.
- WETTER, J.: Parent attitudes toward learning disability. Exceptional children 1972, 38, 490-491.
- WHITE, B.L. u. WATTS, J.C.: Experience and environment. Major influences on the development of the young child. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1973.
- WHITE, R. u. LIPPIT, R.: Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei "sozialen Atmosphären". In: IRLE, M. (Hrsg.), Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Luchterhand, Neuwied 1969, 456-486.

- WIECZERKOWSKI, W.: Einige Merkmale des sprachlichen Verhaltens von Lehrern und Schülern im Unterricht. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 1965, 12, 502-520.
- WIEDEMANN, F.: Der Irrtum der antiautoritären Revolte. Stuttgart 1973³.
- WINDER, C.L. u. RAU, L.C.: Parental attitudes associated with social deviance in preadolescent boys. Journal of Abnormal and Social Psychology 1962, 64, 6, 418-424.
- WINTERBOTTOM, M.: The relationship of childhood training in independence and achievement motivation. University of Michigan Press, Michigan 1953.
- WINTERBOTTOM, M.: The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In: ATKINSON, J.W. (Hrsg.), Motives in fantasy, action, and society. Van Nostrand, Princeton, N.J., 1958, 453-478.
- WITTE, W.: Einstellung
In: EMMERMANN, T. u.a. (Hrsg.), Handbuch psychologischer Grundbegriffe, Kösel, München 1977, 103-115.
- WOLFF, O.: Zum Begriff 'Autorität heute'. In: BITTER, W. (Hrsg.), Freiheit - ohne Autorität? Klett, Stuttgart 1972, 31-35.
- WOLFF, R.: Erziehung ohne Zwang? Über einige Grundfragen antiautoritärer sozialistischer Erziehung. In: SASS, H.-W. (Hrsg.), Antiautoritäre Erziehung. Metzler, Stuttgart 1972, 202-210.
- WRIGHT, H.F.: Observational child study. In: MUSSEN, P. (Hrsg.), Handbook of research methods in child development. Wiley, New York 1960, 71-139.
- WUDTKE, H.: Erziehverhalten - Erzieherstile. In: HUNDERTMARK, G. u. ULSHOEFER, H. (Hrsg.), Kleinkindererziehung, Bd. 1. Kösel, München 1972, 58-83.
- WYLIE, R.C.: The self-concept. University of Nebraska Press, Lincoln 1967³.
- ZENTRALRAT DER SOZIALISTISCHEN KINDERLÄDEN WEST-BERLINS (Hrsg.): Anleitung für eine revolutionäre Erziehung. Raubdruck, Berlin 1969.

ZENTRALRAT DER HAMBURGER KINDERLÄDEN UND DES ASTA DER UNIVERSITÄT HAMBURG (Hrsg.):

Kinderladen-Info Nr. 1, Hektograph. Skript, Hamburg 1969.

ZIETZSCHMANN, H.:

Familiärer Sozialisationshintergrund. In: TACK, W.H. (Hrsg.), Bericht über den 30. Kongreß der DGfP. Hogrefe, Göttingen 1977.

ZIMMER, J. (Hrsg.):

Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. 2 Bde., Juventa, München 1973.

ZIMMER, J.:

Pädagogisch-inhaltliche Möglichkeiten des Kindergartens. In: Wohin mit den Fünfjährigen - Kindergarten oder Grundschule? Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, Bonn 1975.

ZUCKERMAN, M. u.
NORTON, J.:

Response set and content factors in the California F-Scale and the PARI. Journal of Social Psychology 1961, 53, 199-210.

ZUCKERMAN, M. u.
RIBBACK, B.B.:

Normative data and factor analysis on the PARI. Journal of Consulting Psychology 1958.

Literaturnachtrag

- ENGFER, A. u. SCHNEEWIND, K.: Elterliches Erziehungsverhalten und kindliche Persönlichkeit. Eine Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Erziehungseinstellungen von Eltern und ihrem Bild von der kindlichen Persönlichkeit. In: LUKESCH, H. (Hrsg.), Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen 1975.
- GEISSLER, E.: Autorität - zwischen Amt und Person. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1966, 42.
- GROSSMANN, W.: Vorschulerziehung. Historische Entwicklung und alternative Modelle. Kiepenheuer und Witsch, Köln 1974.
- HEINSOHN, G. u. KNIEPER, B.: Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1976.
- OESTEREICH, G. u. KAMAROWSKY-EICHHOLZ, J.: Grundbegriffe der Vorschulpädagogik. Paritätisches Bildungswerk e.V., Frankfurt a.M. 1974.
- PÖGgeler, F.: Autorität in der Erziehung heute. In: JOOS, H. J. u. PÖGgeler, F., Moderne Jugend und neue Autorität. Lambertus, Freiburg 1965
- SCHMIDT, J. R.: Antiautoritäre, autoritäre oder autoritative Erziehung? Huber, Bern/Stuttgart 1971
- SEIDELMANN, K.: Bund und Gruppe als Lebensformen deutscher Jugend. Wiking, München 1955.
- STANGE, E. u. STANGE, W.: Training des Konfliktlöseverhaltens. In: HIELSCHER, H. (Hrsg.), Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter. Quelle & Meyer, Heidelberg 1974, 54 - 79.
- UNGELENK, B.: Persönlichkeitsmerkmale von Vorschul-erziehern. In: TACK, W. H. (Hrsg.), Bericht über den 30. Kongreß der DGfP. Hogrefe, Göttingen u.a. 1977, 249-250
- UNGELENK, B., WOLLSCHLÄGER, P., SCHMIDT-DENTER, U. u. NICKEL, H.: Konzeption und Erprobung eines Verfahrens zur Verbesserung der Erzieherischen Handlungskompetenz im Vorschulbereich (Erzieherinnentraining). Psychologie in Erziehung und Unterricht 1978, 25, 337 - 344.

A N H A N G

Expertenrating zur Selbständigkeitserziehung

Item Nr.	Misst Selbständig- keitsförderung (bzw. hat keinen Bezug dazu)	Misst folgende Unterkategorie von Selbständigkeitsforderung					ist zwei- deutig	Ist zu scharf/ (wird von je- dem bzw. keinem bejaht)
		Kat. 1 Autonomie/ Kontrolle	Kat. 2 Liebe/ Feindsel- igkeit	Kat. 3 Gelassen- heit/Er- wartung	Kat. 4 Engagement/ Gleichgültig- keit	Kat. 5 Bitte Namen angeben		
	ja etwas nein	ja nein	ja nein	ja nein	ja nein	ja nein	ja nein	ja nein
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
.								
.								
193								
194								

Instruktion zum Experten-Rating (Selbständigkeitserziehung)

Sie finden auf den folgenden Seiten Statements, von denen der Verfasser der Meinung ist, daß sie eine selbständigkeitsfördernde Erziehungseinstellung messen. Sie sollen nun diese unter Umständen subjektive Sicht prüfen und angeben, ob Sie auch der Meinung sind, daß diese Statements eine Einstellung widerspiegeln, die sich positiv oder negativ auf die Selbständigkeit (Selbstbestimmung) der zu erziehenden Kinder auswirkt.

Ich unterscheide ferner verschiedene Aspekte oder Kategorien dieser Erziehungseinstellung, die ich auf den folgenden Seiten genauer operationalisiert habe. Sie werden nun zweitens gebeten, falls Sie der Meinung sind, daß die Items eine Beziehung zu den verlangten Einstellungen haben, anzugeben, welchen Aspekt der Einstellung das einzelne Item mißt. Auch dies soll zur Überprüfung meiner bereits vorgenommenen Einstellung geschehen.

Wenn Sie der Meinung sind, daß selbständigkeitsfördernde Eltern das Item bejahen würden, machen Sie bitte unter das "ja" der entsprechenden Unterkategorie ein Kreuzchen. Sind Sie der Meinung, daß selbständigkeitsfördernde Eltern das Item verneinen würden, schreiben Sie unter das "nein" ein Kreuz (bzw. eine Prozentzahl).

Wenn Sie der Meinung sind, daß es sowohl zwischen Eltern, die sich bezüglich der Kategorie "Autonomie/Kontrolle" unterscheiden, als auch zwischen Eltern, die sich bezüglich "Liebe/Feindseligkeit" unterscheiden, differenziert, schreiben Sie bitte sowohl unter Kategorie 1 als auch unter Kategorie 2 jeweils 50%. Sind Sie der Meinung, daß es mehr Kategorie 1 jedoch auch Kategorie 2 mißt, schreiben Sie etwa unter Kategorie 1: 80% und unter Kategorie 2: 20% usw. Sind Sie der Meinung, daß es einen ganz anderen Aspekt der Selbständigkeit mißt, schreiben Sie diesen

- Anhang 3 -

bitte namentlich ausgeschrieben in die 5. Spalte des betreffenden Items.

Bitte füllen Sie dann noch die beiden letzten Spalten aus, die Zweideutigkeit und Formulierungsschärfe prüfen sollen!

Damit Sie wissen, welcher Inhalt sich unter der Bezeichnung der einzelnen Unterkategorien verbirgt, lesen Sie bitte vorher noch meine Definitionen bzw. Operationalisierungen von Selbständigkeit und den einzelnen Unterkategorien durch.

Vielen Dank!

Begriffs-Erklärungen zum Experten-Rating (Selbständigkeits- erziehung)

Selbständigkeit

Unter Selbständigkeit verstehe ich ein Verhalten, eine Einstellung und gefühlsmäßige Orientierung, die sich in ihren Intentionen möglichst von momentanen Vorteilen wie Bequemlichkeit, Geld, Anerkennung durch die Umwelt usw. nicht beeinflussen läßt, sondern konsequent - natürlich unter Einbeziehung der sachlichen Gegebenheiten - ein Ziel zu verfolgen in der Lage ist. Ein selbständiger Mensch hat ein Interesse daran, seinen unmittelbaren und auch mittelbaren Lebensbereich, wenn er damit nicht zufrieden ist, im Sinne seiner Vorstellungen und Bedürfnisse zu verändern. Der Begriff "Selbständigkeit" liegt damit in enger Nähe zu dem der "Aktivität", "Selbstbewußtheit" und "psychischen Stabilität". Ferner setzt er ein eher eigen- als fremd-attribuierendes Individuum voraus. Auf der Verhaltensebene ähnelt das Konzept dem der "Unangepaßtheit". Jedoch unterscheidet sich ein von der in einer momentanen Situation gegebenen Mehrheit abweichendes Verhalten von selbständigem Verhalten dadurch, daß selbständiges Verhalten durchaus in manchen Situationen mit der Mehrheit konform gehen kann. Zieht man die gefühlsmäßige Orientierung des Individuums in Richtung "Selbständigkeit" noch hinzu, müßte man ein Aufsuchen des Individuums von Situationen, in denen eigenständiges Handeln verlangt wird, postulieren, sowie ein Meiden bzw. Verändern von Situationen, die Handeln nach Anordnung anderer verlangen.

Selbstbestimmung

Unter Selbstbestimmung verstehe ich ein Verhalten, das sich in eigener Norm- und Zielgebung äußert. Der Begriff ist weiter-

reichend als der der Selbständigkeit. Selbstbestimmung hat Selbständigkeit zur Voraussetzung. Ein in einem straff organisierten Internat aufgewachsenes Individuum kann selbständig, d. h. unabhängig von äußeren Verstärkern, konsequent seinen Weg gehen, hat sich aber seine Ziele unter Umständen nicht selbst gesetzt. Ein selbstbestimmter Mensch entscheidet z. B., ob er sein Geld für einen Mercedes oder den Aufbau einer sozialen Institution ausgeben will, ob er sich in religiösen oder tierepflegenden Vereinen engagieren will, weil er beide Möglichkeiten kennt und in seinem Verhaltensrepertoire viele Alternativen gegeben sind.

Kategorie 1: Autonomie versus Kontrolle

Unter dieser Kategorie verstehe ich den kognitiven Anteil der Einstellung zum Kind: Wie sieht die Ideologie des Erwachsenen aus, hält er das Führerprinzip für richtig, glaubt er, daß derjenige, der mehr weiß und Überblick hat, die anderen kontrollieren, beaufsichtigen und zu dem hinführen sollte, wozu er selbst im Laufe seines Lebens gekommen ist. Oder hält er vielmehr an dem demokratischen Prinzip fest, das den anderen als gleichberechtigten vollwertigen Partner anerkennt. Diese Kategorie mißt also weniger konkret inhaltliche Ziele der Erziehung, sondern mehr den Weg, wie man Kinder dorthin bringen will.

Zusammenfassend ließen sich folgende Pole darstellen:

- | | |
|--|--|
| - Vertrauensprinzip | - Kontrolle ist wichtig |
| - Kind und Erwachsener sind gleich wichtig | - Erwachsener ist wichtiger |
| - Glaubt daran, daß das Kind durch Erfahrungen selbständig zu einer Eigenentwicklung kommt | - Vorschriften sind notwendig |
| - Glaubt daran, daß das Kind nicht bössartig ist | - sieht Vertrauen als gefährlich an,
prüft lieber nach militärischen Prinzipien |

Kategorie 2: Liebe versus Feindseligkeit

Hierunter möchte ich den gefühlsmäßigen Anteil der Einstellung zum Kind verstanden wissen. Hat die Mutter ihr Kind gern und freut sich über sein Dasein? Ist sie bereit, sich mit ihm auseinanderzusetzen? Dies bedeutet neben Wärme und Zuwendung auch eine gefühlsmäßige Offenheit. Eine Mutter, die etwa sagt: "Ich darf mir nichts anmerken lassen, wenn mich mein Kind ärgert", wäre nach dieser Definition gefühlsunterdrückend, unecht, sie verschließt sich dem Kind gegenüber. Dies berührt nicht Kategorie 1, da Gefühlsäußerungen der Mutter (etwa Ärger) sowohl autoritär-unterdrückend (nur mein Gefühl bzw. meine Einstellung ist richtig) als auch demokratisch-tolerant (Du hast Gefühle, ich habe Gefühle, beide sind berechtigt) sein können. Eine negative Zuwendung kann von einem positiven Gefühl getragen sein, die Bereitschaft zu Auseinandersetzung, zur Aufgabe der Distanz, zeigen. Diese Unterkategorie meint also die Zuwendung zum Kind im Gegensatz zu Distanz, Kälte, Verschlossenheit, etwa in dem Sinne: "Es geht dich nichts an, was ich mache."

Zusammenfassend:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| - gefühlsecht | - gefühlsunterdrückend |
| - Wärme | - Kälte |
| - Zuwendung | - Zurückweisung |
| - emotionale Offenheit | - distanzierte Zurückhaltung |
| - ist gerne mit dem Kind zusammen | - stört sich über jegliche kindliche Äußerung (offen oder verdeckt) |

Kategorie 3: Gelassene Offenheit versus ängstliche Erwartungshaltung

Hierunter würden die Handlungs- oder Verhaltensaspekte der Einstellung zu rechnen sein: Wie verhält sich die Mutter dem Kind gegenüber? Beobachtet sie es und leitet aus dieser Beobachtung die weiteren Schritte ab, oder hat sie eine feste Vorstellung von dem, was aus dem Kind werden soll, und ist jetzt nur noch ängst-

lich bedacht, daß das Kind sie erfüllt. Nimmt sie das Kind ernst, hört ihm zu, oder geht sie ungeduldig nervös nach bestimmten Programmen und Büchern an das Kind heran? Da sich meine Untersuchung auf Einstellungen bezieht, also im kognitiven Bereich bleibt, ist hier nicht die Frage, was die Mutter konkret ausführt, sondern unter dem Handlungsaspekt der Einstellung verstehe ich ein Tun im kognitiv-perzeptiven Bereich: Das Einsetzen der Sinne wäre hier das Handeln. Ist der Erzieher aufmerksam, beobachtet er, hört er zu? Jedoch würde hierunter auch das daran anschließende Handeln zu rechnen sein: Ist er bereit zu lernen, ist er bereit, aufgrund von Beobachtungen und Erfahrungen sein Konzept bzw. Handeln zu ändern? Es handelt sich hier auch zum großen Teil um Fähigkeiten. Sicherlich ist ein neurotischer Mensch weniger in der Lage zu zeigen, daß er noch nicht ausgelernet hat, daß es nie ein Konzept gibt, was für jede Situation paßt; er hält sich lieber an ein festes Konzept, an Normen, die oft von außen gegeben sind. So kann ein Erzieher, dessen Überzeugung es ist, daß alle Menschen gleichberechtigt und gleich wichtig sind, dennoch konkret in seinem Handeln unfähig sein, andere in ihrer Andersartigkeit zu berücksichtigen und sich auf sie einzustellen. Ebenso kann ein Erzieher, der konkrete Vorschriften und Kontrolle für wichtige Erziehungsmittel hält (vgl. Kategorie 1) mit Ruhe und Gelassenheit sein Kind beobachten, ihm zuhören und daraus seine weiteren Maßnahmen ableiten.

Zusammenfassend:

- | | |
|---|---|
| - hört zu, beobachtet
ruhig und geduldig | - ist ängstlich und nervös, geht
von festen Vorstellungen aus |
| - ist aufmerksam auf
das Kind | - hält an einmal Gewonnenem fest,
Unsicherheit, Rigidität, Dogma-
tismus |
| - richtet sich nach dem
Beobachteten | - ständige Über- oder Unterfor-
derung des Kindes |
| - Flexibilität | - " <u>Mein Kind soll</u> " (es besser
machen, Paradekind sein) |
| - Handlungen sind Folge-
rungen aus Beobachtun-
gen | - Handlungen sind Folgerungen
aus theoretischen Vorstellungen
und Angstgefühlen |
| | - wird leicht aus der Fassung
gebracht |

Kategorie 4: Engagement versus Gleichgültigkeit

Hierunter fällt der konkrete Einsatz für das Kind: Wie wichtig ist dem Erzieher das Kind, wie stark setzt er seine Kräfte dafür ein? Alle bisher genannten kognitiven, gefühlsmäßigen oder handlungsmäßigen Einstellungsaspekte können mehr generelle Tendenzen des Erziehers bezüglich anderer Menschen darstellen, die sich sicherlich auch bezüglich des Kindes niederschlagen können, aber nicht müssen. Inwieweit hat es sich der Erzieher zum Ziel gemacht, sein Kind zu fördern, inwieweit verbindet er sich mit dieser Aufgabe? Gibt er sich Mühe und macht sich Gedanken, so unterschiedlich sie auch sein mögen, es gut zu erziehen, opfert Zeit und Energie, oder geht er den Weg des geringsten Widerstandes? Ist er konsequent und weiß, was er will, oder neigt er eher dazu zu sagen: "Man kann sowieso nichts ändern und erreichen" bzw. "Es läuft alles am besten von selbst". Eine positive Einstellung würde sich in allgemeiner Ermutigung, da man selbst Mut, Tatkraft und Einsatzbereitschaft besitzt, äußern, in anregender Aktivierung und ständigem Versuch der Förderung des Kindes, während die andere Seite durch Pessimismus, Faulheit oder Resignation gekennzeichnet wäre.

Hier könnte man Ausreden wie "Erziehung ist überflüssig", "Ich will mich meinem Kind nicht aufoktroyieren und tue deshalb nichts" etc. finden.

Zusammenfassend:

- | | |
|---|--------------------|
| - Identifizierung mit der Aufgabe der Erziehung | - Ausreden |
| - Optimismus | - Pessimismus |
| - Vorbild | - Laissez-faire |
| - Ermutigung | - Entmutigung |
| - Förderung der Anlagen | - Gleichgültigkeit |
| - anregende Aktivität | - Faulheit |

Itemkatalog zum Experten-Rating
(Selbstständigkeitserziehung)

1. Da Kinder sehr empfindsam und beeinflussbar sind, sollte man Unangenehmes von ihnen abschirmen. Mit der Realität werden sie noch früh genug konfrontiert.
2. Eltern haben so viel Arbeit und Sorgen, daß man nicht auch noch von ihnen verlangen kann, stets freundlich zu ihren Kindern zu sein.
3. Wenn Kinder Lärm machen, sollte man ihnen erklären, warum das stört. In einer längeren Gespräch kann man sich einigen.
4. Eltern sollten ihr Kind nur dann loben, wenn es wirklich was geleistet hat.
5. Eltern sollten ihrem Kind die Möglichkeit geben, einen eigenen Geschmack zu entwickeln.
6. Es ist wichtig, den Kindern Dinge, die sie noch nicht kennen, zu erklären und sie durch Argumente von dem zu überzeugen, was richtig ist.
7. Wenn man sich über ein Verhalten des Kindes ärgert, kann man ihm dies auch so zeigen, daß es nicht eingeschüchtert wird.
8. Erziehung heißt: Das Verhalten des Kindes den Vorstellungen von einem guten Kind anpassen.
9. Erwachsene können ein Kind sowieso nicht verstehen, weil es ganz anders denkt und fühlt.
10. Ein Kind sollte lernen, auch mal längere Unstetigkeiten durchzumachen.
11. Als Eltern teil macht man sich häufig Sorgen über die Zukunft seines eigenen Kindes.
12. Ein Kind soll auf das, was es geschafft und geschafft hat, ruhig stolz sein, auch wenn es noch nicht hundertprozentig gelungen ist.
13. Eltern sollten ihrem Kind viel Geschichten erzählen oder vorlesen.
14. Wenn man versucht, den Bedürfnissen des Kindes zu entsprechen, erzieht man es zu unsozialem Verhalten.
15. Manchmal muß man zu harten Mitteln greifen, um dem Kind zu etwas Gutem zu verhelfen.

16. Kinder sollten früh lernen, ihren Eltern gegenüber dankbar und rücksichtsvoll zu sein.
17. Kinder sollten bei angenehmen Aufgaben möglichst viel mithelfen dürfen.
18. Wenn man das Kind nicht früh an Selbständigkeit gewöhnt, lernt es das nie.
19. Ein Kind soll um Erlaubnis fragen, wenn es etwas tun will.
20. Erziehung ist Vorbild und Liebe, sonst nichts.
21. Man sollte es seinem Kind überlassen, ob es die gleichen gesellschaftlichen und politischen Vorstellungen entwickeln will wie man selbst.
22. Man kann als Erzieher manchmal richtig erschrecken, auf welche Ideen Kinder kommen.
23. Man überfordert Kinder, wenn man ihnen bereits Verantwortung übergibt.
24. Das Kind soll ruhig merken, daß man es nicht so lieb haben kann, wenn es bestimmte Dinge tut.
25. Wenn ein Kind etwas macht, was nicht richtig ist, sollte man als Erzieher den Fehler bei sich suchen.
26. Es gibt bestimmte Entwicklungsstufen, die ein Kind nicht ohne weiteres überspringen kann.
27. Wenn ein Kind wiederholt lügt, ist es klar, daß man es ermahnen muß.
28. Ein Kind sollte möglichst viel Gelegenheit haben, Tätigkeiten zu sehen und auszuführen, bei denen es die Folgen sehen und begreifen kann.
29. Es ist natürlich, daß Eltern ihr Kind dahin erziehen, daß es mit ihnen an einem Strang zieht.
30. Sowohl im Staat als auch in der Familie gibt es Mitglieder, die ein größeres Überblickswissen haben und deshalb auch mehr gehört und beachtet werden müssen.
31. Geld für anregendes Spielmaterial auszugeben ist wichtiger als es für Auto, Waschmaschine oder sonst was auszugeben.
32. Mangelnde Liebe und Geborgenheit ist durch nichts wieder gut zu machen.

33. Ein Kind soll sich etwas zutrauen, auch wenn nicht immer alles so klappt, wie es das möchte.
34. Es ist besser, einem Kind die Folgen seines Verhaltens zu zeigen, es Erfahrungen machen zu lassen, als ihm lange Erklärungen zu geben.
35. Wenn man ein Kind genau beobachtet, spürt man oft eine starke Begeisterung und Einsatzfähigkeit im Spiel, die für Erwachsene vorbildlich sein kann.
36. Eltern freuen sich mit, wenn ein Kind sich über etwas freut.
37. Eltern, denen ihr Kind nicht gleichgültig ist, sollten auch Einfluß auf die Kontakte des Kindes nehmen und die Auswahl der Freunde mitbestimmen.
38. Mein Kind soll immer das Gefühl haben, daß ich es lieb habe, auch wenn es was tut, womit ich nicht einverstanden bin.
39. Gelegentlich lassen sich Schläge bei der Erziehung nicht vermeiden.
40. Man muß Kindern immer sagen, was sie tun sollen.
41. Kinder bringen sich selbst im Spiel viel bei.
42. Vieles, was ein Erwachsener denkt und fühlt, kann das Kind nicht verstehen, es ist deshalb besser, wenn man es nicht damit belastet.
43. Kinder gewinnen auch ohne unmittelbaren erzieherischen Eingriff Freude daran, Probleme zu lösen und sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen.
44. Wenn man Kindern erlaubt, das durchzuführen, was sie sich in den Kopf gesetzt haben, ist man ständig mit Nachräumen und Ausbügeln der Schwierigkeiten beschäftigt.
45. Ein Kind soll auf keinen Fall denken, es könne schon alles.
46. Es macht Kindern Freude, mit anderen zusammen zu sein und auch etwas zu lernen.
47. Eltern sollten auch vergessen können, wenn ein Kind etwas ausgefressen hat.
48. Eltern sind daran interessiert, ihr Kind zu verstehen.
49. Erziehung bedeutet immer Einschränkung und Festlegung, deshalb ist es besser, wenn man gar nichts tut.
50. Mein Kind soll nicht dieselben Erfahrungen durchmachen müssen, die ich durchlebt habe.

51. Herzensbildung ist wichtiger als alles andere.
52. Eine erzählte Geschichte oder Märchen ist durch eine Geschichten- oder Märchenschallplatte nicht zu ersetzen.
53. Eine Mutter hat zu wenig Zeit, sich auch noch darum zu kümmern, daß sich ihr Kind nicht langweilt.
54. Kinder müssen lernen, daß man durch Krach Erwachsene stört und daß man auf die Nachbarschaft auch Rücksicht nehmen muß.
55. Ein Kind lernt wenig aus seinen Fehlern.
56. Den Trotz von Kindern muß man brechen.
57. Man kann nicht gleichzeitig nach seinen eigenen Bedürfnissen leben und auf andere Rücksicht nehmen.
58. Wenn man dem Kind genügend Gelegenheit gibt, Erfahrungen zu machen, kommt es meist selbst zur richtigen Einsicht.
59. Wenn ein Kind wiederholt um etwas bittet (z.B. Kaugummi oder Süßigkeiten), sollte man es ihm nicht vorenthalten.
60. Wenn man dem Kind zeigen würde, wie oft man sich über es ärgert, würde man es unterdrücken und verängstigen.
61. Am besten ist Spielzeug, mit dem ein Kind vieles machen kann, das sich vielseitig verwenden läßt.
62. Kindern, die lügen, muß man eindringlich ins Gewissen reden.
63. Wenn ein Kind die Aufmerksamkeit stark auf sich lenkt, sollte man überlegen, was ihm fehlt und sich entsprechend verhalten.
64. Ich bin der Meinung, daß man Kinder auch eine Zeitlang unbeaufsichtigt lassen kann.
65. Hinter dem Lärmen und Krach der Kinder steckt oft ein Interesse und eine Begeisterung für eine neue Entdeckung.
66. Ich glaube, daß der richtige Umgang mit dem Kind große Folgen für seine spätere Entwicklung hat.
67. Wenn man Kinder in die Welt setzt, muß man sich auch Zeit dafür nehmen, aufzupassen, daß sie nicht irgendwas anstellen.

68. Kinder haben ein Recht auf eine eigene Meinung.
69. Wenn man sich bemüht, das kindliche Verhalten zu verstehen, kann man fast immer eine Erklärung finden.
70. Eltern, die ihre Kinder beobachten, lernen unter Umständen mehr als solche, die kluge Bücher lesen.
71. Wenn man auf spezielle Empfehlung eines Psychologen für sein Kind ein Spielzeug gekauft hat, sollte man darauf achten, daß das Kind auch damit spielt.
72. Kinder haben sowieso nur Blödsinn im Kopf.
73. Besonders bei jüngeren Kindern ist es wichtig, daß man sich sofort und genau erzählen läßt, wo sie waren.
74. Wenn ein Kind nicht eingeengt wird, lernt es früh genug, selbst zu erkennen, was an unserer Gesellschaft fragwürdig ist.
75. Ein Kind soll sich ruhig noch etwas bemuttern lassen.
76. Ich halte es für wichtig, daß die Eigenleistung des Kindes (etwas Gemaltes, Gebasteltes) auch beachtet und sinnvoll verwendet wird.
77. Je eher man das Kind an unsere technisierte Welt gewöhnt, desto besser findet es sich später darin zurecht.
78. Ein Kind möchte, daß man sich dauernd mit ihm beschäftigt.
79. Vieles, was Kinder bringen, ist nur zu verständlich, wenn man ihre Situation bedenkt.
80. Jedes Kind geht seinen Weg und deshalb glaube ich, daß man durch Erziehung sowieso nicht viel erreichen kann.
81. Ich glaube, daß es für das Kind besser ist, von einer pädagogisch ausgebildeten Fachkraft erzogen zu werden.
82. Die wichtigste Fähigkeit eines Erziehers ist Geistesgegenwart, so daß er stets die neue Situation mit einbeziehen kann.
83. Auch wenn Kinder sich anders verhalten als erwartet, ist das noch kein Grund sich aus der Fassung bringen zu lassen.*
84. Kinder helfen im Haushalt dann am liebsten mit, wenn man ihnen dafür etwas verspricht*
85. Wenn ein Kind sich nicht bessert, muß es bestraft werden.

* Reihenfolge der Items 83 und 84 tauschen.

86. Wenn ein Kind etwas tut, was den Eltern nicht gefällt, sollte es schon vorher genau wissen, was ihm blüht.
87. Man sollte sein Kind möglichst oft mitnehmen, wenn man wegfährt.
88. Jedes Kind ist anders.
89. Wenn man Kinder zu viel spielen läßt, werden sie verträumt.
90. Die meisten Eltern stört es sehr, wenn Kinder Lärm machen.
91. Eltern wünschen sich oftmals, daß ihr Kind sich anders entwickelt.
92. Kindererziehung ist eine der wichtigsten Aufgaben in unserer Gesellschaft.
93. Wenn ein Kind Fehler macht, sollte man diese möglichst sofort korrigieren, damit es schneller lernt, was richtig ist.
94. Wenn man das Kind an den Handlungen der Eltern teilnehmen läßt, lernt es viel.
95. Wenn ein Kind etwas nicht versteht, was man ihm erklären will, ist es natürlich, daß Eltern ungeduldig werden.
96. Wenn ein Kind Lärm macht, sollte man versuchen, mit ihm einen Weg zu finden, wie es weiterspielen (oder lärmern) kann, ohne andere zu stören.
97. Die Anlagen und individuellen Eigenarten eines Kindes zu fördern ist wichtiger, als nach allgemeinen Programmen vorzugehen.
98. Ein Kind muß lernen, seine Privatwünsche weitgehend für sich zu behalten.
99. Eltern machen sich oft Sorgen, ob sie ihre Kinder auch dahin erziehen, wohin es gut wäre.
100. Es gibt Bereiche, wo wir Erwachsene von den Kindern durchaus etwas lernen können.
101. Wenn ein Kind etwas erzählt, ist es wichtig, ihm zuzuhören.
102. Man muß Kindern etwas zu tun geben, damit sie nicht ihre Zeit verträdeln.
103. Ein Kind leistet mehr, wenn es beaufsichtigt wird.

104. Da einem Elternteil die Erziehung ja nicht gleichgültig ist, macht man sich Sorgen, wenn das Kind sich nicht richtig entwickelt.
105. Kinder sollen im Kindergarten lernen, sich selbst zu beschäftigen, damit die Mutter sich nicht auch noch darum kümmern muß.
106. Eltern sind beleidigt und enttäuscht, wenn das Kind etwas tut, was die Eltern nicht mögen.
107. Wenn das Kind etwas macht, worauf der Erzieher schon lange gewartet hat, ist es am besten, wenn man es sofort belohnt.
108. Ein Kind sollte das Gefühl haben, sich immer an die Eltern wenden zu können, auch wenn es was ausgefressen hat.
109. Wenn manche Eltern sich jeden Abend ans Bett ihres Kindes setzen und ihm etwas vorsingen, eine Geschichte erzählen oder ähnliches tun, so ist das übertrieben.
110. So wie ein Baum von alleine wächst, so wächst auch ein Kind am besten, wenn man sich zurückzieht.
111. Man soll Kindern im kleinen Rahmen auch schon Eigenverantwortung überlassen.
112. Wenn einem die Freiheit und Bedürfnisbefriedigung des Kindes wichtig ist, stört es einen auch nicht, wenn das Kind mal mit dem Essen rumschmeißt oder ähnliches tut.
113. Eher soll ein Kind einmal seine Fähigkeiten überschätzen als daß es sich nichts zutraut.
114. Wenn ein Kind gefährliche Dinge tut, wird der Erzieher auch mal hart eingreifen.
115. Ich finde, man sollte Kinder nie unbeaufsichtigt lassen.
116. Die Welt ist heute so kompliziert, deshalb sollte man dem Kind Hilfen geben, daß es weiß, wie es sich verhalten soll.
117. Kinder sind egoistisch und verstehen noch nicht, daß man auf andere auch Rücksicht nehmen muß.
118. Es ist wichtig, daß ein Kind möglichst viel kennenlernt.
119. Man sollte ein Kind nicht ermahnen, ohne ihm gleichzeitig zu zeigen, wie es das besser machen kann.

120. Eltern müssen ihre Forderungen dem Kind gegenüber durchsetzen, wenn sie nicht wollen, daß es ihnen auf dem Kopf herumtanzt.
121. Kinder brauchen beim Spielen keine Anregung von Erwachsenen.
122. Eltern sollten versuchen, unangenehme Erfahrungen von ihrem Kind fernzuhalten und es davor zu bewahren, in Schwierigkeiten zu geraten.
123. Wenn ein Kind im Kindergarten gut spielen kann, wird es später auch gut denken und arbeiten können.
124. Die Fragen des Kindes sollten dem Erzieher sehr wichtig sein.
125. Kinder müssen zum Denken gezwungen werden.
126. Ohne Strafen (wie Hausarrest, im Haushalt helfen müssen, nicht mehr spielen dürfen etc.) kommt man in der Erziehung nicht aus.
127. Als Elternteil ist man enttäuscht, wenn einem das Kind etwas verheimlicht.
128. Es ist wichtig, daß ein Kind gesund und selbstbewußt ist, wichtiger als daß es in der Schule gute Noten zeigt.
129. Es gibt nicht die richtige Erziehungsmethode, man muß von Kind zu Kind und von Situation zu Situation neu entscheiden.
130. Man sollte dem Kind da helfen, wo es Hilfe haben möchte.
131. Ich wünsche mir, daß es mein Kind mal besser macht als ich.
132. Aus meinem Kind kann nur etwas werden, wenn ich selbst ein gutes Vorbild bin.
133. Es ist ganz natürlich, daß man als Erzieher wütend wird, wenn das Kind etwas nicht macht, was man ihm schon mehrmals gesagt hat.
134. Kinder stellen oft viele Fragen, wollte man auf jede Frage eingehen, würde man ihr Verständnis weit überschreiten.
135. Ich bin dafür, daß man Kinder in Alters- und Leistungsgruppen zusammenfaßt.
136. Ruhe und Gelassenheit sind wichtige Fähigkeiten im Umgang mit Kindern.

137. Eltern sollten ihre Gefühle und Interessen vor dem Kind nicht verheimlichen.
138. Wenn ein Kind Möbel vom Balkon runterschmeißt, ist es klar, daß man dem Kind seinen Ärger auch zeigt.
139. Einfaches Spielmaterial ist für die Phantasieentwicklung sinnvoller, als hochkomplizierte Baukästen oder menschenähnliche Puppen "mit echten ...".
140. Es ist kaum nötig, daß man als Erzieher seine Lebensweise ändert, wenn man ein Kind bekommen hat.
141. Der Trotz ist unter Umständen das erste Zeichen eines eigenen Willens.
142. Kinder sollten ihre Eltern nicht dauernd mit unwichtigen Fragen belästigen.
143. Stehlen und Lügen sind Zeichen für eine schlechte Anlage des Kindes.
144. Die Gestaltung des Kinderzimmers spielt in meinen Augen eine sehr wichtige Rolle.
145. Der Kontakt zur Erzieherin im Kindergarten (-laden) sollte den Eltern sehr wichtig sein.
146. Kinder sollen selbst bestimmen, mit wem sie spielen wollen und mit wem nicht.
147. Der Umgang mit Wasserfarben, Ton oder ähnlichem Material wirkt erzieherischer als manches andere.
148. Eltern sollten ihr Kind nicht mit Freundlichkeit verwöhnen.
149. Wenn einem die Erziehung des Kindes nicht gleichgültig ist, versucht man, Einfluß auf die Gestaltung des Kindergartens (-ladens) zu nehmen.
150. Es ist besser, die Kinder selbst Erfahrungen machen zu lassen, als ihnen gute und kluge Ratschläge zu geben.
151. Solange ein Kind wach ist, kommt man als Elternteil zu nichts, da es einen ständig beschäftigt.
152. Wenn man abends ausgehen will, sollte man bei einem ängstlichen Kind warten, bis es eingeschlafen ist, damit es das nicht mehr mitkriegt.
153. Bei einem trotzigem Kind soll man auch in kleinen Dingen nicht nachgeben.
154. Ich halte es für wichtig, daß ein Kind bereits vor Eintritt in die Schule Begriffe wie "Kapitalismus", "Kommunismus" etc. kennt und unsere Gesellschaft analysieren kann.

155. Man soll auch schon ein Kind seinen eigenen Geschmack haben lassen.
156. Eltern sollten jede Gelegenheit benutzen, ihrem Kind etwas zu erklären, was es später in der Schule brauchen kann.
157. Wenn man Wert darauf legt, daß das Kind ein gutes Zeugnis nach Hause bringt, ist es einem später einmal dankbar dafür.
158. Wenn ein Kind Lärm macht, ist es nur natürlich, daß es bestimmte andere Dinge nicht mehr darf. Es muß die Folgen seines Verhaltens spüren.
159. Ich möchte gerne stolz auf mein Kind sein können.
160. Eltern haben normalerweise ihr Kind lieb und sind gerne mit ihm zusammen.
161. Wenn Eltern merken, daß ihr Kind etwas auf dem Herzen hat, sollten sie es von sich aus ansprechen.
162. Ich finde nichts Schlimmeres daran, wenn Eltern und Kinder sich mal gegenseitig anschreien.
163. Förderung der Selbständigkeit heißt, daß das Kind lernt, nicht mehr auf Erwachsene angewiesen zu sein.
164. Wenn ein Kind versucht, Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, langt es, wenn man dies ignoriert, dann gibt es sich von alleine.
165. Ein Kind ist von Natur aus nicht böseartig.
166. Dem Kind die Folgen seines Verhaltens zu zeigen, heißt konkret, es nach schlechten Handlungen bestrafen.
167. Ein gesund entwickeltes Kind kann auch ohne Abitur oder Mittlere Reife im Leben einen guten Platz finden.
168. Wenn ein Kind etwas nicht kann, hat es auch keinen Sinn, ihm Mut zu machen.
169. Durch häufiges Sprechen mit dem Kind, Vorlesen und Erzählen von Geschichten fördere ich die Sprache und das Denken des Kindes mehr als durch Korrigieren oder Sprachtrainingsmappen.
170. Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser.
171. Kinder können vor ihren Eltern ruhig Geheimnisse haben.
172. Es ist natürlich, daß man als Elternteil sein Kind nicht mehr so lieb haben kann, wenn es etwas tut, was man nicht will.

173. Eltern sollten sich bemühen, die Kinder im Spiel nicht zu unterbrechen.
174. Eltern sollten dem Kind Gelegenheit geben, Kontakte auch außerhalb der Familie aufzubauen.
175. Strafen sollten immer einen Bezug zu der begangenen Handlung des Kindes haben (etwa: wenn es sein Spielzeug zerstört, bekommt es kein neues mehr gekauft).
176. Ein Kind soll immer sagen*, wenn ihm etwas nicht gefällt.
177. Wenn andere Erwachsene ungerecht zu dem eigenen Kind sind, sollten die Eltern zu ihm halten.
178. Ich finde es gut, wenn Kinder unterschiedlicher Nationalität und unterschiedlichen Alters zusammen spielen oder lernen.
179. Wenn ein Kind ungezogen ist, sollte man so lange nicht mehr mit ihm sprechen, bis es sich entschuldigt hat.
180. Für das Glück des Kindes ist es nur gut, wenn man früh darauf achtet, daß es seine freie Zeit sinnvoll nutzt.
181. Wenn ein Kind etwas basteln, malen oder bauen will, sollte man es stets mit Material und Ratschlägen dabei unterstützen.
182. Bei Kindern sollte man mit Zärtlichkeit zurückhaltend sein.
183. Wenn ein Kind lügt oder stiehlt, sollte man es fragen, warum es das tut, und sich mit ihm über die Gründe unterhalten, bis eine rationale Erklärung gefunden worden ist.
184. Wenn man zu einem Kind sehr freundlich ist, wird es übermütig.
185. Kinder sind am Lernen und der Beobachtung der Umwelt interessiert.
186. Wenn das Kind wählen kann, was es im Fernsehen sehen will, was es trinken will, fördert man damit seine Selbständigkeit.
187. Ein Kind sollte wissen, daß die Eltern zur Stelle sind, wenn es sie braucht.
188. Bei den ersten Anzeichen einer schlechten Entwicklung sind Disziplin und strengere Ordnung nicht die richtigen Erziehungsmethoden.

* Korr. zu 176.: ... frei sagen können ...

189. Eltern sollten ihrem Kind immer dann etwas erklären oder erzählen, wenn es danach fragt.
190. Liebesentzug ist eine natürliche Folge von kindlichem Verhalten, das den Eltern nicht gefällt.
191. Kinder brauchen viel Freundlichkeit und Zärtlichkeit.
192. Wenn man sich über sein Kind ärgert, sollte man versuchen, den Ärger zu unterdrücken, um das Kind nicht zu erschrecken.

Instruktion zum Experten-Rating
(Konflikterziehung)

Die Rater-Bögen, die Sie zusammen mit dieser Instruktion erhalten, bestehen aus drei Teilen. Teil 1 des Ratings betrifft die Situationsschilderungen, Teil 2 die Alternativreaktionen und Teil 3 betrifft die Zuordnung von Alternativreaktionen zur Interpretationskategorie. Es empfiehlt sich, Teil 1 gesondert und Teil 2 und 3 gemeinsam zu bearbeiten.

Zu Teil 1: Bitte entscheiden Sie zunächst (Frage 1), für wie realitätsnah Sie die geschilderte Situation halten (gar nicht, etwas, ziemlich, sehr) und kennzeichnen Sie Ihre Meinung durch Ankreuzen in der betreffenden Spalte.

Falls Ihnen die geschilderte Situation nicht für jeden verständlich erscheint (Frage 2), so machen Sie das bitte in der "Nein"-Spalte durch Ankreuzen deutlich und geben Sie ferner an, an welcher Stelle sie unverständlich ist.

Daneben haben Sie noch Gelegenheit, weitere Bemerkungen zu den Situationen zu machen.

Zu Teil 2: Hier geht es darum, welche Reaktionen gar nicht oder kaum realitätsnah sind. Begegnen Ihnen beim Durchgehen des Fragebogens solche Reaktionen, dann notieren Sie bitte die Reaktionsnummer und kreuzen Sie an, ob die Reaktion Ihrer Meinung nach gar nicht oder kaum realistisch oder wahrscheinlich ist (nicht das Ankreuzen der Reaktion, sondern ihr tatsächliches Auftreten). Entsprechendes machen Sie bitte für die Frage nach der Verständlichkeit der Formulierung der Reaktionen.

Zu Teil 3: Hier geht es um die Zuordnung von Reaktionen zu Interpretationskategorien. Am linken Rand der Tabellen finden Sie die Kennzeichnung der Reaktionen, über den einzelnen Spalten die Kennzeichnung der Interpretationskategorien, und zwar für alle Items der Gruppe A die Kategorien V, R, PK, AK, für alle Items der Gruppen B und C die Kategorien N, V, R, PK und AK. Diese Kategorien sind auf einem gesonderten Blatt genauer spezifiziert.

Können Sie nun eine Reaktion unter Zugrundelegung dieser Spezifizierung eindeutig einer Kategorie zuordnen, so kennzeichnen Sie das bitte durch Ankreuzen in der betreffenden Spalte.

Sind Sie der Meinung, daß eine Reaktion Aspekte mehrerer Kategorien enthält, so geben Sie bitte in der betreffenden Spalte an, zu wieviel Prozent die Reaktion in die eine oder andere Kategorie gehört.

Sollte es Ihnen nicht möglich sein, die Reaktion überhaupt einer der vorgegebenen Kategorien zuzuordnen, so machen Sie das bitte durch Durchstreichen der Kennziffer der Reaktion deutlich.

Denken Sie bitte daran, daß Sie, bevor Sie mit Teil 3 beginnen, die Erläuterungen zu den Interpretationskategorien sorgfältig durchlesen.

HABEN SIE VIELEN DANK !

Brief an die Vorsitzenden der Kinderläden
(Selbständigkeits- und Konflikterziehung)

Liebe Vorsitzende!

Lieber Vorsitzender!

In den vergangenen Jahren haben sich im gesamten Bundesgebiet eine Reihe von Elterngruppen und Elterninitiativen gebildet mit dem Ziel, ihre Kinder gemeinsam zu erziehen. Über die vielfältigen Zielvorstellungen und zum Teil angestrebten unterschiedlichen Erziehungsmethoden wissen wir zur Zeit noch recht wenig. Es gibt zwar eine große Zahl von Selbstdarstellungen und Einzelberichten, doch an wissenschaftlichen Untersuchungen auf breiterer Grundlage mangelt es noch.

Wir sind dabei, insbesondere die folgenden Fragestellungen zu untersuchen:

- Welchen Einfluß haben Einstellungen und Verhalten von Erzieher(-innen) auf das kindliche, besonders das soziale Verhalten?
- Welche Bedeutung kommt daneben den häuslichen/familiären Einflüssen zu?
- In welchem Zusammenhang damit stehen die pädagogischen Zielvorstellungen?
- Wo liegen Unterschiede zu konventionellen Kindergärten?

Es gibt bereits viele wissenschaftliche Veröffentlichungen darüber, wie man bestimmte (besonders schulische) Fähigkeiten den Kindern am besten vermittelt. Jedoch fehlt es an Untersuchungen darüber, wie man Kinder etwa zu mehr Freiheit, Autonomie, Glück, Gemeinschaftssinn, Solidarität führt, Ziele, die oft in Selbstdarstellungen von Elterninitiativgruppen genannt werden.

Wir wissen, daß auch unter Eltern und Erziehern teilweise noch Unsicherheit über Erziehungsziele und die konkreten Formen der Verwirklichung dieser Ziele herrscht. Durch unser Forschungsvorhaben hoffen wir, einen Beitrag zur Beantwortung der oben angesprochenen Fragen leisten zu können. Dazu benötigen wir Ihre Mitarbeit. Diese würde darin bestehen, daß die Eltern Ihrer Einrichtung jeweils drei Fragebögen auszufüllen hätten.

Diese Befragung schließt sich an ein Forschungsprojekt an, das wir bereits vor einiger Zeit in Düsseldorf/Bonn/Köln mit Erzieher- und Kinderbeobachtungen, Erzieher- und Elternbefragungen begonnen haben.

Sobald wir die Fragebogen und die anderen Daten ausgewertet haben, sind wir gerne bereit, Ihnen die Ergebnisse mitzuteilen. Wir sind sicher, daß eine Rückmeldung auch für Sie wertvolle Anregungen für die zukünftigen erzieherischen Maßnahmen bedeuten kann.

Wir bitten Sie nun darum, nach Möglichkeit auf der nächsten Elternversammlung mit Ihrer Elterngruppe dieses unser Anliegen zu besprechen, die beiliegenden Briefe an alle Eltern auszuteilen und uns auf der beigelegten Antwortkarte mitzuteilen, ob wir Ihnen die erwähnten Fragebogen zuschicken dürfen. Selbstverständlich werden alle Informationen streng vertraulich behandelt und nur zu den oben angegebenen Zwecken verwendet. Persönliche Angaben werden auf keinen Fall an außenstehende Personen oder Institutionen weitergegeben.

Für Ihre Mühe sagen wir Ihnen bereits jetzt herzlichen Dank!

Mit freundlichen Grüßen

(Dipl. -Psych. B. Ungelenk)

Vorbereitetes Antwortschreiben der Eltern-Kind-Gruppen
(bezogen auf SEF und KEF)

Universität Düsseldorf
Erziehungswissenschaftliches
Institut
Lehrstuhl Prof. Dr. Nickel
z.Hd. Herrn Dipl.-Psych. B. Ungelenk

4000 Düsseldorf
Universitätsstr. 1

Die Eltern haben sich zur Mitarbeit an der Unter-
suchung bereiterklärt.

ja ☐

nein ☐

teilweise ☐

Damit wir wissen, wieviele Fragebögen wir Ihnen
schicken dürfen, geben Sie bitte an, wieviele Per-
sonen sich bereiterklärt haben:

.....

.....
(Unterschrift)

Absender:

Begleitschreiben an die Eltern aus Eltern-Kind-Gruppen
(Voruntersuchung/Selbständigkeits- u. Konflikterziehung)

Liebe Eltern!

In den vergangenen Jahren haben sich im gesamten Bundesgebiet eine Reihe von Elterngruppen und Elterninitiativen gebildet mit dem Ziel, ihre Kinder gemeinsam zu erziehen. Über die vielfältigen Zielvorstellungen und zum Teil angestrebten unterschiedlichen Erziehungsmethoden wissen wir zur Zeit noch recht wenig. Es gibt zwar eine große Anzahl von Selbstdarstellungen und Einzelberichten, doch an wissenschaftlichen Untersuchungen auf breiterer Grundlage mangelt es noch.

Wir sind dabei, insbesondere die folgenden Fragestellungen zu untersuchen:

- Welchen Einfluß haben Einstellungen und Verhalten von Erziehern/innen auf das kindliche, besonders das soziale Verhalten?
- Welche Bedeutung kommt daneben den häuslichen/familiären Einflüssen zu?
- In welchem Zusammenhang damit stehen die pädagogischen Zielvorstellungen?
- Wo liegen Unterschiede zu konventionellen Kindergärten?

Es gibt bereits viele wissenschaftliche Veröffentlichungen darüber, wie man bestimmte (besonders schulische) Fähigkeiten den Kindern am besten vermittelt. Jedoch fehlt es an Untersuchungen darüber, wie man Kinder etwa zu mehr Freiheit, Autonomie, Glück, Gemeinschaftssinn, Solidarität führt, Ziele, die oft in Selbstdarstellungen von Elterninitiativgruppen genannt werden.

Wir wissen, daß auch unter Eltern und Erziehern teilweise noch Unsicherheit über Erziehungsziele und die konkreten Formen der Verwirklichung dieser Ziele herrscht. Durch unser Forschungsvorhaben hoffen wir, einen Beitrag zur Beantwortung der oben angesprochenen Fragen leisten zu können.

In Köln, Bonn und Düsseldorf sind bereits in zahlreichen Erziehungseinrichtungen (darunter 45 Elterninitiativgruppen) Untersuchungen durchgeführt worden. Neben einer ausführlichen Befragung der Eltern und Erzieher wurden Beobachtungen der Kinder in den Einrichtungen sowie Videoaufnahmen einzelner Kindergruppen in Spielsituationen gemacht. Sobald wir die daraus gewonnenen Daten ausgewertet haben, sind wir gerne bereit, Ihnen die Ergebnisse mitzuteilen. Wir sind sicher, daß eine Rückmeldung auch für Sie wertvolle Anregungen für die zukünftigen erzieherischen Maßnahmen bedeuten kann.

Um unsere Erkenntnisse auf breitere Basis zu stellen, haben wir uns entschlossen, den Kreis der untersuchten Einrichtungen zu erweitern. Dazu benötigen wir Ihre Mitarbeit. Diese würde darin bestehen, daß Sie drei kurze Fragebogen auszufüllen hätten. Dabei wäre es uns wichtig, daß die Fragebogen möglichst sowohl vom Vater als auch von der Mutter des Kindes beantwortet werden. Selbstverständlich werden alle Informationen streng vertraulich behandelt und nur zu dem oben genannten Zweck verwendet. Persönliche Angaben werden auf keinen Fall an außenstehende Personen oder Institutionen weitergegeben.

Über Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit würden wir uns sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

(Dipl. -Psych. B. Ungelenk)

Begleitschreiben an die Eltern aus Kindergärten
(Voruntersuchung/Selbständigkeits- und Konflikterziehung)

Liebe Eltern!

Im Rahmen eines Forschungsprojektes, das an der Universität Düsseldorf von Prof. Dr. H. Nickel und mir geleitet wird, haben wir uns vorgenommen, unterschiedliche Erziehungsziele und Erziehungsmethoden von Eltern und Erziehern zu untersuchen.

Es gibt bereits viele wissenschaftliche Veröffentlichungen darüber, wie man bestimmte (besonders schulische) Fähigkeiten den Kindern am besten vermittelt. Jedoch fehlt es an Untersuchungen darüber, wie man Kinder etwa zu mehr Freiheit, Autonomie, Glück, Gemeinschaftssinn führt.

Wir wissen, daß auch unter Eltern und Erziehern teilweise noch große Unsicherheit über Erziehungsziele und die konkreten Formen der Verwirklichung dieser Ziele herrscht. Durch unser Forschungsvorhaben hoffen wir u. a. einen Beitrag zur Beantwortung der folgenden Fragen leisten zu können.

- Welchen Einfluß haben Einstellungen und Verhalten von Erziehern/innen bzw. Eltern auf das kindliche, besonders das soziale Verhalten?
- Welche Bedeutung kommt den häuslichen/familiären Einflüssen im Vergleich zu den Einflüssen des Kindergartens zu?
- In welchem Zusammenhang damit stehen die pädagogischen Zielvorstellungen?

In Köln, Bonn und Düsseldorf sind bereits in zahlreichen öffentlichen und privaten Kindergärten Untersuchungen durchgeführt worden. Neben einer ausführlichen Befragung der Eltern und

Erzieher wurden Beobachtungen der Kinder in den Einrichtungen sowie Filmaufnahmen einzelner Kindergruppen in Spielsituationen gemacht. Sobald wir die daraus gewonnenen Daten ausgewertet haben, sind wir gerne bereit, Ihnen die Ergebnisse mitzuteilen. Wir sind sicher, daß eine solche Rückmeldung auch für Sie wertvolle Anregungen enthalten könnte.

Um unsere Untersuchungen auf eine breitere Basis zu stellen, haben wir uns entschlossen, den Kreis der untersuchten Einrichtungen zu erweitern und in den neu hinzugekommenen Einrichtungen speziell die Erziehungseinstellungen der Eltern genauer zu untersuchen.

Dazu benötigen wir Ihre Mitarbeit. Diese würde darin bestehen, daß Sie drei Fragebogen auszufüllen hätten. Dabei ist es uns wichtig, daß die Fragebogen möglichst sowohl vom Vater als auch von der Mutter des Kindes beantwortet werden. Selbstverständlich werden alle Informationen streng vertraulich behandelt und nur zu dem oben genannten Zweck verwendet. Persönliche Angaben werden auf keinen Fall an außenstehende Personen oder Institutionen weitergegeben.

Über Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit würden wir uns sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

(Dipl. -Psych. B. Ungelenk)

Fragebogen mit Angaben zur Person

(Voruntersuchung/Selbständigkeits- und Konflikterziehung)

Name der Einrichtung:

Angaben zur Person:

Geschlecht: männlich ☐

weiblich ☐

Alter:

Erlerner Beruf:

(Bitte zusätzlich angeben, wenn Sie sich
noch in der Ausbildung befinden.)

z. Zt. ausgeübt ☐

z. Zt. nicht ausgeübt ☐

Eltern leben zusammen ☐

Eltern leben getrennt ☐

Anzahl der Kinder

1. Kind

männl. ☐

weibl. ☐

Alter

2. Kind

männl. ☐

weibl. ☐

Alter

3. Kind

männl. ☐

weibl. ☐

Alter

4. Kind

männl. ☐

weibl. ☐

Alter

(bei Kindern unter sieben Jahren das Alter bitte in Monaten
angeben)

Welches oder welche dieser Kinder besucht/besuchen zur Zeit
die oben genannte Einrichtung?

1. Kind ☐ 2. Kind ☐ 3. Kind ☐ 4. Kind ☐

Haben Sie Interesse an politischen Ereignissen?

☐ gar nicht ☐ etwas ☐ ziemlich ☐ stark

Sind Sie politisch engagiert?

☐ gar nicht ☐ etwas ☐ ziemlich ☐ stark

Instruktion zum Fragebogen zur Selbständigkeitserziehung
(Vor- und Hauptuntersuchung)

Auf den folgenden Seiten finden Sie unterschiedliche Meinungen darüber, wie ein Kind ist, wie es sein sollte oder wie sich Eltern ihrem Kind gegenüber verhalten sollten.

Sie werden nun gebeten anzugeben, wie Sie selber zu den verschiedenen Meinungen stehen. Dazu stehen Ihnen vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

Nehmen wir an, die geäußerte Meinung würde lauten:

"Eltern sollten freundlich zu ihrem Kind sein."

Ich stimme
klar zu

☒

Ich stimme
eher zu

☐

Ich stimme
eher nicht zu

☐

Ich stimme
klar nicht zu

☐

Wenn diese Äußerung auch von Ihnen stammen könnte, bzw. Sie diesen Satz als richtig und wichtig empfinden, machen Sie bitte ein Kreuz in den großen Kreis. Wenn Sie nur unter Vorbehalten zustimmen können, kreuzen Sie den kleinen Kreis an. Bei völliger Ablehnung kreuzen Sie das große Quadrat an. Sind Sie sich nicht ganz sicher, neigen jedoch eher dazu, den Satz abzulehnen, dann kreuzen Sie das kleine Quadrat an. Beantworten Sie bitte jede Frage, auch wenn Sie sich nicht ganz sicher sind!

Da dies Meinungen sind, sind alle Antworten richtig und können genauso wie die gegenteiligen Meinungen begründet werden. Halten Sie sich deshalb nicht zu lange bei einzelnen Sätzen auf. Es gibt sicher für jede Behauptung Ausnahmen, wo sie nicht mehr zutreffend ist. Da es in einem solchen Fragebogen nur um Tendenzen gehen kann, sollen Sie jetzt mal von diesen Ausnahmen absehen und nur angeben, ob Sie **e h e r** zustimmen oder **e h e r** nicht zustimmen.

Viele Sätze sind allgemein formuliert ("Eltern sollten", "man sollte"), stimmen Sie bitte nur dann zu, wenn dieses "man" auch für Sie gilt. Durch Ihr Ankreuzen sollen Sie also Ihre Meinung und nicht die der anderen Eltern angeben.

Da die Angaben sicher sehr unterschiedlich ausfallen, je nach Alter des Kindes, das man vor Augen hat, bitte ich Sie - falls Sie mehrere Kinder haben - bei der Beantwortung stets an das Kind zu denken, das sich zur Zeit noch im Kindergarten befindet. Sollten Sie dort mehrere Kinder haben, denken Sie bitte an das ältere Kind.

Ihre Angaben werden streng vertraulich behandelt und nur zu Forschungszwecken verwendet.

Items des Fragebogens zur Selbständigkeitserziehung (SEF)
(Voruntersuchung)

1. Eltern sollten ihrem Kind Gelegenheit geben, möglichst viel von der Welt kennenzulernen.
2. Es ist nichts dagegen zu sagen, wenn Eltern ihr Kind dahin erziehen, daß es mit ihnen an einem Strang zieht.
3. Eltern, die ihr Kind beobachten, lernen mehr als solche, die ihr Wissen aus Büchern beziehen.
4. Wenn Kinder zu viel spielen, werden sie verträumt.
5. Kinder können noch nicht entscheiden, was für sie gut ist.
6. Man sollte nicht mit Kindern herumtoben, denn sie werden sofort übermütig und kennen dann keine Grenzen mehr.
7. Man sollte Kinder schon im Kindergarten nach Leistungsgesichtspunkten gruppieren, um sie optimal zu fördern.
8. Mein Kind soll auch dann das Gefühl haben, daß ich es lieb habe, wenn es etwas tut, womit ich nicht einverstanden bin.
9. Eltern sollten versuchen, Einfluß auf die Gestaltung des Kindergartens zu nehmen.
10. Eltern, die ihr Verhalten an den Bedürfnissen des Kindes orientieren, erziehen es damit zu egoistischem Verhalten.
11. Wenn ein Kind etwas nicht einsieht, dann sollte man so lange mit ihm reden, bis es einsichtig geworden ist.
12. Eltern sollten jede Gelegenheit nutzen, ihrem Kind Dinge beizubringen, die es später in der Schule brauchen kann, auch wenn das Kind zunächst kein Interesse zeigt.
13. Man überfordert Kinder, wenn man ihnen schon früh Verantwortung überträgt.
14. Man sollte seinem Kind möglichst oft die Gelegenheit geben, am Leben der Eltern (Beruf, Freunde, Reisen) teilzunehmen.
15. Es läßt sich nicht vermeiden, daß man ein Kind unter Druck setzt, wenn man Ärger äußert.
16. Auch wenn es mir vor anderen Leuten peinlich ist, sollte mein Kind seine Gefühle frei äußern können.

17. Wenn man sich bemüht, auch kindliche Verhaltensweisen wie Lügen oder Stehlen zu verstehen, bemerkt man oft, in welcher Not sich das Kind befindet.
18. Kinder sollten vor ihren Eltern ruhig Geheimnisse haben dürfen.
19. Freiwillig tun Kinder nichts, deshalb muß man sie belohnen, wenn sie Aufgaben lösen und sich mit der Umwelt auseinandersetzen.
20. Ich würde mein Kind nur belasten, wenn ich ihm etwas von meinen Gedanken und Gefühlen mitteilte.
21. Man kann es Eltern nicht übelnehmen, daß ihnen manchmal die Hand ausrutscht, wenn sich ihr Kind Anforderungen ständig widersetzt.
22. Eltern sollten unangenehme Erfahrungen von ihrem Kind fernhalten, um es vor Schwierigkeiten zu bewahren.
23. Wenn man sich über ein Verhalten des Kindes ärgert, kann man ihm das auch so zeigen, daß es nicht eingeschüchtert wird.
24. Kinder sind so strapaziös, daß es verständlich ist, wenn Eltern sich öfters von ihrem Kind zurückziehen.
25. Eltern müssen darauf achten, daß ihre Kinder keinen Schaden anrichten.
26. Wenn ein Kind etwas erzählen will, sollte man ihm auch dann zuhören, wenn man gerade etwas anderes tun wollte.
27. Jedes Kind hat bereits individuelle Fähigkeiten, die es von anderen Kindern unterscheidet.
28. Wenn ein Kind beim Spielen zu laut wird, sollte man versuchen, mit ihm einen Weg zu finden, wie es weiterspielen kann, ohne andere zu stören.
29. Kinder haben so viel Schaffensdrang, daß sie es gar nicht merken, wenn man ihre Bilder in den Papierkorb wirft.
30. Kinder lernen wenig aus ihren Fehlern.
31. Gelegentlich lassen sich Schläge bei der Erziehung nicht vermeiden.
32. Eltern sollten schon früh darauf achten, daß Kinder ihre Zeit durch Einüben von Fertigkeiten und Fähigkeiten nutzen, statt bloß rumzuspielen.
33. Ein Kind sollte um Erlaubnis fragen, bevor es etwas Eigenständiges unternimmt.

34. Da Kinder sehr empfindsam und sensibel sind, sollte man sie nicht zu früh mit der Realität konfrontieren.
35. Liebesentzug ist eine natürliche Folge auf kindliches Verhalten, das den Eltern nicht gefällt.
36. Es ist wichtig, daß Eltern darauf achten, daß ihnen das Kind nicht auf dem Kopf herumtanzt.
37. Kinder brauchen beim Spielen auch Anregungen von Erwachsenen.
38. Da die Technik unsere Umwelt am meisten prägt, sollten die Eltern ihr Kind möglichst früh an technische Probleme heranführen.
39. Durch Beobachtungen von handwerklichen Tätigkeiten, wo es den Entstehungsprozeß mitverfolgen kann, lernt ein Kind mehr als durch Erklärungen.
40. Es gibt Situationen, in denen man ohne Strafen wie Hausarrest und Arbeiten im Haushalt nicht auskommt.
41. Erziehung heißt: Die Vorstellungen von einem guten Kind beim eigenen Kind verwirklichen.
42. Besonders bei jüngeren Kindern ist es wichtig, daß man sich sofort und genau erzählen läßt, was sie gemacht haben.
43. Ich möchte gerne, daß mein Kind einen guten Eindruck macht.
44. Eltern sollten ihre Gefühle und Interessen vor dem Kind nicht verheimlichen.
45. Auch ohne Beeinflussung lernt mein Kind früh genug selbst erkennen, wofür es sich einsetzen und wogegen es sich wehren sollte.
46. Es darf Eltern nicht stören, wenn ihr Kind beim Essen plötzlich Lust hat, die Tischdecke herunterzuziehen.
47. Die Mal- und Bastelarbeiten des Kindes sollten, auch wenn sie noch nicht hundertprozentig gelungen sind, eine besondere Beachtung finden.
48. Mein Kind sollte zuerst das lernen, was andere Kinder in seinem Alter bereits können, bevor es seinen individuellen Neigungen nachgeht.
49. Wenn die Eltern das tun, was sie gerne möchten, kommt dabei das Kind zu kurz oder umgekehrt.
50. Man kann Kinder auch eine Zeitlang unbeaufsichtigt lassen.

51. Wenn ein Kind im Vorschulalter frei und ungezwungen spielen kann, wird es später ein natürliches Interesse an der Umwelt und an schulischen Aufgaben entwickeln.
52. Kinder verlangen, daß man sich ständig mit ihnen beschäftigt, auch wenn man kaum zu etwas anderem kommt.
53. Eltern überfordern ihre Kinder, wenn sie wollen, daß ihr Kind schon mit 3 bis 4 Jahren Lesen lernt.
54. Hinter Lärmen und Krach der Kinder steckt oft die Begeisterung für eine neue Entdeckung.
55. Ich lege Wert darauf, daß mein Kind bereits vor Eintritt in die Schule ein gesellschaftskritisches Bewußtsein entwickelt hat.
56. Einfaches Spielmaterial ist für die kindliche Entfaltung besser als komplizierte Baukästen, weil es die Phantasie mehr anregt.
57. Auf jede Frage des Kindes kann man eine Antwort finden, die dem Kind in seiner Altersstufe angemessen ist.
58. Eltern sollten feste Erziehungsprinzipien haben und sich nicht durch ein Kind oder eine besondere Situation davon abbringen lassen.
59. Der Trotz ist ein Zeichen für den wachsenden eigenen Willen des Kindes.
60. Es ist wichtig, daß ein Kind die Folgen seines Verhaltens unmittelbar erfährt, deshalb sollte man ihm z.B., wenn es sein Auto zerstört, kein neues dafür kaufen.
61. Es ist wichtiger, daß mein Kind selbstbewußt ist, als daß es in der Schule gute Noten zeigt.
62. Wenn ein Kind etwas macht, was nicht richtig ist, sollte man den Fehler auch bei sich selbst suchen.
63. Kinder haben ein natürliches Interesse daran, ihre Umwelt kennenzulernen.
64. Ein Kind kann auch zur Ordnung erzogen werden, ohne daß man selbst ein gutes Vorbild ist.
65. Erziehung bedeutet Einschränkung und Festlegung, deshalb ist es besser, wenn man möglichst wenig erzieht.
66. Wenn man dem Kind Gelegenheit gibt, Erfahrungen zu machen, kommt es meist selbst zur richtigen Einsicht.
67. Durch Absprache der Eltern mit der Erzieherin im Kindergarten werden Kinder manipuliert.

68. Wenn ein Kind die Aufmerksamkeit stark auf sich lenkt, sollte man überlegen, was ihm fehlt und entsprechende Konsequenzen ziehen.
69. Trotzigen Kindern sollte man mit fester Haltung begegnen.
70. Es gibt Aufgaben, die Kinder auch schon alleine bewältigen können.
71. Da die Welt heute so kompliziert ist, sollte man dem Kind häufig sagen, wie es sich verhalten soll.
72. Wenn man das Kind früh an Selbständigkeit gewöhnt, sparen die Eltern viel Arbeit und Zeit.
73. Es ist ganz natürlich, daß man sein Kind dann lieber hat, wenn es das tut, was die Eltern gerne möchten.
74. Viele Kinderfragen kann man schon deshalb nicht beantworten, weil die richtige Antwort das kindliche Verständnis überfordern würde.
75. Wenn ein Kind etwas basteln, malen oder bauen will, sollte man es nur dann mit Material und Ratschlägen dabei unterstützen, wenn es das wünscht.
76. Es ist besser, wenn Eltern und Kinder sich mal gegenseitig anschreien, als daß einer seine Gefühle vor dem anderen verbirgt.
77. Ein Kind sollte sich bei seinen Aufgaben eher zu viel als zu wenig zutrauen.
78. Nach Ermahnungen sollte man dem Kind zeigen, wie es das das nächst Mal besser machen kann.
79. Durch den eigenen Umgang mit verschiedenen Materialien lernen Kinder mehr als durch Erklärungen, was man mit ihnen machen kann.
80. Kinder haben meist nur Dummheiten im Sinn.
81. Elterliche Ungeduld und Ängstlichkeit sind Zeichen von Liebe und Interesse am Kind.
82. Wenn ein Kind etwas angestellt hat, sollte man so lange nicht mehr mit ihm reden, bis es eingesehen hat, daß sein Verhalten nicht richtig war.
83. Ich finde es ganz normal, daß mein Kind sich oft anders verhält als ich erwartet hatte.
84. Kinder helfen nur dann im Haushalt mit, wenn man ihnen dafür etwas verspricht.

85. Da ein Kind selbständig werden soll, sollte man sich nicht darum kümmern, ob das Kind spielt oder sich langweilt.
86. Ich versuche mein Kind so zu erziehen, daß es nicht dieselben Fehler macht, die ich gemacht habe.
87. Eltern sollten ihr Kind nur dann loben, wenn es Außergewöhnliches geleistet hat.
88. Wenn ich meinem Kind erlaube, was es sich in den Kopf gesetzt hat, muß ich ihm ständig nachräumen.
89. Durch Erklärungen der Eltern kann sich das Kind viele unnötige Erfahrungen sparen.
90. Kinder im Vorschulalter sind prinzipiell noch nicht in der Lage, auf andere Rücksicht zu nehmen.
91. Da ein Kind nur lernen kann, wenn es die Folgen seines Verhaltens spürt, sind Fernsehverbot und Ausgehverbot meist die richtigen Erziehungsmittel.
92. Wenn ein Kind bittet, bei einer Arbeit der Eltern mitzuhelfen zu dürfen, sollte man ihm dies so oft wie möglich erlauben.
93. Kinder sollten wissen, daß Krach Erwachsene stört, und schon von vornherein darauf Rücksicht nehmen.
94. Es ist wichtiger, daß ein Kinderzimmer Anregungen bietet als daß es aufgeräumt ist.
95. Es gibt Bereiche, wo wir Erwachsene von den Kindern was lernen können.
96. Eltern sollten die Freunde ihres Kindes kennen und die Auswahl mitbestimmen.
97. Man sollte einem Kind möglichst bevor es in neue Situationen gerät (z.B. neuer Freundeskreis nach einem Umzug) erklären, wie es sich da verhalten soll.
98. Eltern sollten sich bemühen, ihre Kinder im Spiel nicht zu unterbrechen, auch wenn sie gerade etwas anderes Wichtiges mit dem Kind vorhaben.
99. Wenn ein Kind sich nicht getraut, die Erzieherin anzusprechen, sollte man ihm das abnehmen, bis es älter geworden ist.

Anweisungen zum Ausfüllen des KEF-Fragebogens
(Fragebogen-Vorform)

Auf den nachfolgenden Seiten finden Sie eine Reihe von Situations-schilderungen, Es handelt sich um Begebenheiten, die sich jederzeit zwischen Ihnen und Ihrem Kind ereignen können. Falls Sie mehrere Kinder haben, beachten Sie bitte, daß in den Situations-schilderungen immer das Kind gemeint ist, das zur Zeit den Kindergarten besucht.

Unterhalb jeder Situationsschilderung finden Sie jeweils mehrere Reaktionsmöglichkeiten. Ihre Aufgabe ist es nun, sich in die geschilderte Situation hineinzusetzen und sich bei jeder Reaktionsmöglichkeit zu entscheiden, ob Sie sich in dieser Situation so verhalten würden oder nicht.

Natürlich wird keine der angegebenen Reaktionen Ihrer eigenen in einer solchen Situation genau entsprechen. Die Frage ist deshalb nur, ob Sie dieser Art zu reagieren eher zustimmen oder sie eher ablehnen. Kennzeichnen Sie Ihre Entscheidung bitte durch Ankreuzen in den entsprechenden runden Antwortfeldern mit "ja" (d. h. so würde ich reagieren) oder "nein" (d. h. so würde ich nicht reagieren).

Bei allen Reaktionen, die mit (e) gekennzeichnet sind, finden Sie nur ein Antwortfeld. Diese Reaktionen lauten gewöhnlich: "Sie greifen nicht ein" oder: "Sie sagen gar nichts". Kreuzen Sie hier bitte nur dann an, wenn Sie in dieser Situation tatsächlich gar nichts tun oder sagen würden.

Es ist sehr wichtig, daß Sie sich bei jeder Reaktion dafür oder dagegen entscheiden. Machen Sie also bitte bei jeder Reaktion ein Kreuzchen, entweder bei "ja" oder bei "nein". Gehen Sie beim Ausfüllen des Fragebogens bitte zügig vor, ohne sich bei einzelnen Situationen allzu lange aufzuhalten und treffen Sie bei Ihrer Entscheidung bitte keine Absprachen mit Ihrem Ehepartner.

Haben Sie recht vielen Dank!

Fragebogen zur Konflikterziehung (KEF)
(Vorform)

Item-Nr.
f.d.stat.
Auswertung

1. In der Straßenbahn setzt sich Ihr Kind auf einen der letzten freien Plätze, auf den gerade eine ältere Dame zusteuert. Diese ist sichtlich empört.
 - (a) Sie schauen weg und tun so, als ob Sie die Dame nicht bemerkt hätten. 1
 - (b) Sie sagen zu Ihrem Kind: Komm, setz dich auf meinen Schoß, dann kann die Dame auch noch sitzen. 2
 - (c) Sie sagen: Da wollte sich die Dame gerade hinsetzen; komm steh mal auf. 3
 - (d) Sie sagen: Ich glaube, die Dame wollte sich auch gern auf diesen Platz setzen. 4
 - (e) Sie tun oder sagen gar nichts. 5

2. Durch Purzelbaumschlagen und allerlei andere Kunststückchen, auf die es ganz stolz ist, versucht Ihr Kind, die Aufmerksamkeit Ihres Besuches auf sich zu ziehen und stört damit Ihr Gespräch.
 - (a) Sie sagen: Ach ja, mach uns doch mal vor, wie schön du Purzelbaum schlagen kannst. 6
 - (b) Sie versuchen, durch ein interessantes Gespräch Ihren Besuch von dem Kind abzulenken. 7
 - (c) Sie sagen: Wir haben jetzt gesehen, daß du Purzelbaum schlagen kannst. Laß uns jetzt mal in Ruhe und spiel irgendetwas. 8
 - (d) Sie sagen: Du möchtest uns wohl zeigen, was du alles kannst, aber wir möchten uns eigentlich gern unterhalten. 9

3. Ihr Kind hat einen neuen Roller bekommen. Die 5-jährige Monika aus der Nachbarschaft möchte auch mal damit fahren, aber Ihr Kind gibt den Roller nicht aus der Hand. Nun steht Monika traurig rum und schaut Ihrem Kind beim Fahren zu.
 - (a) Sie sagen: Jetzt laß Monika aber mal fahren. 10
 - (b) Sie sagen: Ach Monika, komm her und sei nicht traurig. 11

- (c) Sie sagen: Wißt ihr was, wir holen den alten Roller auch noch aus dem Keller, dann könnt ihr beide Roller fahren. 12
 - (d) Sie sagen: Sie mal, Monika ist ganz traurig, wenn du sie nicht auch mal fahren läßt. 13
 - (e) Sie sagen gar nichts. 14

- 4. Sie haben Besuch von einer flüchtigen Bekannten, Ihr Kind ist am Inhalt ihrer Tasche interessiert und fängt an, darin herumzuwühlen.
 - (a) Sie sagen: Wenn du gern wissen möchtest, was Frau ... da alles drin hat, dann frag sie doch mal. 15
 - (b) Sie sagen: Ich weiß nicht, ob Frau ... es so gern hat, wenn du in ihrer Tasche herumwühlst. 16
 - (c) Sie sagen: Laß das, an fremde Sachen darf man nicht einfach drangehen. 17
 - (d) Sie lenken das Kind von der Tasche ab, indem Sie ihm z.B. ein Stück Kuchen anbieten. 18
 - (e) Sie greifen nicht ein. 19

- 5. Ihr Kind wird von älteren Spielkameraden gehänselt und fängt an zu weinen.
 - (a) Sie sagen: Ich glaube, wenn die jemanden ärgern können, dann fühlen sie sich viel stärker als sie in Wirklichkeit sind. 20
 - (b) Sie sagen: Du sollst doch auch nicht mit den "Großen" spielen. 21
 - (c) Sie sagen: Ärger dich doch nicht darüber. Wenn es dir ganz egal ist, dann werden sie ganz bestimmt bald die Lust verlieren, dich zu hänseln. 22
 - (d) Sie sagen: Laß die doch reden und spiel lieber mit gleichaltrigen Kindern. 23
 - (e) Sie tun oder sagen gar nichts. 24

- 6. Auf einem Spaziergang durch einen Park läuft Ihr Kind über den Rasen, auf dem ein Schild steht: "Betreten verboten". Der Parkwächter kommt vorbei und schickt Ihr Kind vom Rasen runter.
 - (a) Sie sagen: Wenn du keinen Krach mit dem Mann kriegen willst, dann bleibst du am besten hier auf dem Weg. 25
 - (b) Sie sagen: Der Mann ist Parkwächter. Der muß hier aufpassen, daß alles schön in Ordnung bleibt. 26

- (c) Sie sagen: Frag den Parkwächter doch mal,
warum du denn nicht auf den Rasen darfst. 27
- (d) Sie sagen: Komm her, auf dem Rasen darf
man nicht spielen. 28
- (e) Sie sagen gar nichts. 29
7. Ihr Kind möchte im Fernsehen eine Sendung an-
sehen, von der Sie überzeugt sind, daß sie
für Kinder seines Alters unverständlich ist.
- (a) Sie sagen: Ach, immer dieses Fernsehen,
geh' doch lieber raus an die frische 30
Luft.
- (b) Sie sagen: Wir können ja mal einschalten,
aber ich glaube nicht, daß die Sendung was 31
für dich ist.
- (c) Sie sagen: Kommt gar nicht in Frage, die
Sendung ist nichts für dich. 32
- (d) Sie versuchen das Kind davon überzeugen,
daß es die Sendung nicht verstehen würde. 33
8. Es regnet und Ihr Kind spielt am späteren Nach-
mittag zusammen mit anderen Kindern im Hausflur.
Es geht ziemlich laut zu. Eine Nachbarin steckt
den Kopf aus der Tür und schimpft mit den Kin-
dern, weil sie zu viel Lärm machen.
- (a) Sie sagen: Ihr könnt ja bei uns in der Woh-
nung weiterspielen, damit ihr die anderen 34
Hausbewohner nicht stört.
- (b) Sie sagen: Wenn ihr solchen Lärm macht,
dann stört ihr die, die schlafen oder Radio 35
hören wollen.
- (c) Sie sagen zu Ihrem Kind: Wenn ihr nicht
leiser sein könnt, dann kommst du eben wie- 36
der in die Wohnung.
- (d) Sie rufen Ihr Kind unter irgendeinem Vor-
wand in die Wohnung zurück. 37
- (e) Sie tun gar nichts. 38
9. Sie sind beim Einkaufen und haben es sehr eilig,
weil Sie noch Besuch erwarten. Ihr Kind bleibt
vor jedem Schaufenster eines Spielwarengeschäf-
tes stehen und will nicht weitergehen.
- (a) Sie sagen: Sieh mal, wenn wir uns jetzt
nicht beeilen, dann sind wir nicht wieder 39
zu Hause, wenn unser Besuch kommt.
- (b) Sie sagen: Jetzt komm, du weißt, ich habe
keine Zeit. 40
- (c) Sie sagen: Komm schnell, ich bin schon ge-
spannt, ob dir unser Besuch etwas Schönes 41
mitbringt.

- (d) Sie bleiben mit dem Kind eine Weile stehen und beeilen sich hinterher ein bißchen mehr beim Einkaufen. 42
10. Sie beobachten Ihr Kind zusammen mit einem anderen beim Malen. Den ganzen Tag hat es immer wieder kleine Streitereien zwischen den beiden gegeben. Nun sehen Sie, wie die beiden sich gegenseitig die Buntstifte wegnehmen und darüber erneut in Streit geraten.
- (a) Sie sagen: Wollt ihr nicht mal was spielen, wobei ihr euch nicht gleich wieder streiten müßt? 43
- (b) Sie sagen: Wenn ihr euch nicht vertragen könnt, dann nehme ich euch eben alle Buntstifte ab. 44
- (c) Sie sagen: Wie wär's denn, wenn ihr die Buntstifte in die Mitte legt oder sie euch teilt? 45
- (d) Sie sagen: Was ist denn heute mit euch los? Ihr streitet euch ja um alles Mögliche. 46
- (e) Sie greifen nicht ein. 47
11. Sie sind zu Besuch bei Bekannten. Sie sehen, wie Ihr Kind zur Obstschale geht, die auf dem Tisch steht und sich einen Apfel herausnehmen will.
- (a) Sie sagen: Frag doch mal, ob du dir einen von den schönen Äpfeln nehmen darfst. 48
- (b) Sie sagen: Ach laß die Äpfel stehen, gleich gibt's zu Hause was zu essen. 49
- (c) Sie sagen: Du möchtest wohl gern einen von den Äpfeln haben, aber du weißt nicht, ob du dir einen nehmen darfst. 50
- (d) Sie nehmen die Obstschale weg und stellen sie an einen Ort, der für das Kind unerreichbar ist. 51
- (e) Sie tun gar nichts. 52
12. Beim Essen schlägt Ihr Kind mit dem Löffel kräftig auf Tasse und Teller herum, anstatt zu essen. Sie bitten es, damit aufzuhören, aber es fängt an, noch heftiger darauf herumzuhämmern.
- (a) Sie sagen: Wenn du dich mit dem Essen beilest, dann darfst du gleich fernsehen. 53
- (b) Sie nehmen dem Kind Geschirr und den Löffel weg. 54
- (c) Sie geben dem Kind einen Topf und einen Holzlöffel und sagen: Wenn du Krach machen möchtest, dann nimm doch das hier. 55
- (d) Sie sagen: Willst du nicht sagen, warum du solchen Lärm machst? 56

13. Ihr Kind bekommt Besuch von dem 4-jährigen Peter aus der Nachbarschaft. Peter stürzt sich sofort auf das neue Paket Knetgummi Ihres Kindes, Ihr Kind sagt: Nein, laß das, damit darfst du nicht spielen.
 - (a) Sie sagen zu Ihrem Kind: Wenn du nicht nett zu Peter bist, dann kommt er dich sicher nicht mehr besuchen. 57
 - (b) Sie sagen: Zeig Peter doch mal all deine anderen Spielsachen. 58
 - (c) Sie sagen: Peter findet das neue Knetgummi sicher genau so schön wie du. 59
 - (d) Sie sagen: Wenn du nicht willst, daß Peter mit deinem neuen Knetgummi spielt, dann schlag ihm doch ein anderes Spiel vor. 60
 - (e) Sie sagen gar nichts. 61

14. Sie sind abends bei Bekannten eingeladen. Als Sie nun gehen wollen, hält Ihr Kind Sie fest und bittet Sie, doch dazubleiben.
 - (a) Sie sagen: Ich bin doch bei ... eingeladen und will sie nicht warten lassen. 62
 - (b) Sie sagen: Wie wär's, wenn ich dir eine Geschichte vorlesen würde und erst fortgehe, wenn du eingeschlafen bist. 63
 - (c) Sie versuchen das Kind zu beruhigen, indem Sie sagen: Ich komme doch gleich wieder ... 64
 - (d) Sie sagen: Ich habe mich so auf diese Einladung gefreut! Das ist gar nicht nett von dir, daß du mir die Freude verdirbst. 65

15. Sie sitzen am Tisch und lesen die Zeitung. Ihr Kind klettert auf Ihren Schoß und fängt an, die Zeitung mit Buntstiften zu bekritzeln.
 - (a) Sie sagen: Ich möchte gern lesen. Das kann ich aber nicht, wenn du auf meinem Schoß sitzt und die Zeitung bemalst. 66
 - (b) Sie sagen: Ach, hör doch mit der Kritzelei auf. 67
 - (c) Sie nehmen dem Kind die Buntstifte ab und legen sie beiseite. 68
 - (d) Sie sagen: Wenn du die Zeitung bemalen möchtest, dann nimm doch bitte diese Seite, die ich schon gelesen habe. 69

16. Ihr Kind hat Besuch von einem Nachbarkind. Die beiden wollen fernsehen, können sich jedoch nicht einigen, welches Programm sie einschalten wollen.

- (a) Sie sagen: Wenn ihr euch nicht vertragen könnt, dann bleibt der Fernseher ganz aus. 70
(b) Sie sagen: Wollt ihr nicht mal lieber raus an die frische Luft? 71
(c) Sie versuchen rauszubekommen, warum das eine Kind die eine und das andere Kind die andere Sendung sehen möchte. 72
(d) Sie sagen: Wenn ihr euch gar nicht einigen könnt, dann lost doch aus, welches Programm ihr anschaut. 73
(e) Sie sagen gar nichts. 74
17. Ihr Kind kommt nach Hause und erzählt, daß seine Spielkameraden es nicht beim Ballspielen mitmachen lassen wollen, obwohl es sonst immer mit ihnen spielt.
- (a) Sie sagen: Wenn die anderen dich nicht mitmachen lassen, dann werden sie schon ihre Gründe haben.
(b) Sie ermuntern das Kind, nochmal Annäherungsversuche bei den anderen zu machen. 76
(c) Sie trösten das Kind mit gutem Zureden. 77
(d) Sie sagen: Nun erzähl doch mal, was war denn los? 78
(e) Sie sagen gar nichts. 79
18. Die Großmutter ist zu Besuch. Sie ist offenbar von der Fahrt etwas abgespannt. Ihr Kind läßt ihr keine Ruhe und quält sie mit Fragen und Bitten.
- (a) Sie sagen: Willst du mir nicht beim Tischdecken helfen? Dann können wir gleich mit Oma Kaffee trinken. 80
(b) Sie sagen: Willst du Oma nicht erst etwas ausruhen lassen? Die Fahrt hat sie sicher müde gemacht. 81
(c) Sie sagen: Laß Oma jetzt mal in Ruhe, sie ist müde. 82
(d) Sie sagen: Ich glaube, Oma ist müde und würde sich gern etwas ausruhen. 83
(e) Sie sagen gar nichts. 84
19. Es ist draußen ziemlich kalt. Ihr Kind will zum Spielen auf die Straße gehen, ohne sich Schal und Mütze anzuziehen.
- (a) Sie sagen: Komm, ich helf dir schnell 85
(b) Sie sagen: Ach, da draußen ist es so kalt, willst du nicht lieber hier drinnen spielen? 86

- (c) Sie lassen das Kind nicht gehen, bevor es Schal und Mütze angezogen hat. 87
- (d) Sie sagen: Es ist aber sehr kalt draußen. Wenn du dich nicht warm anziehst, dann wirst du dich vielleicht erkälten. 88
20. Sie beobachten Ihr Kind zusammen mit der 5-jährigen Beate im Sandkasten. Beide haben eine Burg gebaut. Sie sehen, wie Ihr Kind Beates Burg absichtlich kaputt macht. Beate fängt daraufhin an zu weinen.
- (a) Sie sagen zu Beate: Ach, sei nicht traurig, bau schnell wieder eine neue Burg. 89
- (b) Sie sagen zu Ihrem Kind: Wenn du dich nicht sofort bei Beate entschuldigst, dann mache ich deine Burg auch kaputt. 90
- (c) Sie sagen: Jetzt ist Beate aber traurig, willst du ihr nicht helfen, eine neue Burg zu bauen? 91
- (d) Sie fragen: Was ist denn los? Warum machst du das? 92
- (e) Sie sagen gar nichts. 93
21. Sie sind im Kaufhaus in der Elektroabteilung, um einen Lampenschirm zu kaufen. Der Verkäufer hat Ihr Kind darauf aufmerksam gemacht, daß es nichts anfassen darf. Trotzdem nimmt Ihr Kind eine Neonröhre aus dem Regal, um sie sich anzusehen.
- (a) Sie nehmen dem Kind die Neonröhre ab und legen sie in das Regal zurück, ohne etwas zu sagen. 94
- (b) Sie sagen: Ich glaube, der Verkäufer hat Angst, du könntest etwas kaputt machen. 95
- (c) Sie lenken das Kind von den Sachen ab, indem Sie es in Ihren Lampenkauf mit einbeziehen. 96
- (d) Sie sagen: Weißt du was, wir fragen den Verkäufer mal, ob er uns das Ding mal zeigt. 97
- (e) Sie greifen nicht ein. 98
22. Sie haben Ihrem Kind verboten, an Ihren Plattenspieler zu gehen. Trotzdem sehen Sie nun, wie Ihr Kind eine Schallplatte auspackt und sie offensichtlich auf den Plattenteller legen will.
- (a) Sie sagen: Mit so einem Plattenspieler muß man ganz vorsichtig umgehen. Da ist eine ganz feine Nadel dran, die sehr leicht kaputt geht. 99

- (b) Sie sagen: Komm mal schnell her, ich möchte dir was zeigen. 100
- (c) Sie nehmen dem Kind die Platte aus der Hand und schauen es strafend an. 101
- (d) Sie sagen: Wenn du eine Platte hören möchtest, dann lege ich sie dir gern auf. 102
23. Ihr Kind ist krank und hat starken Husten, weigert sich aber, den vom Arzt verschriebenen Hustensaft zu trinken, weil er ihm nicht schmeckt.
- (a) Sie sagen: Na gut, dann trink ihn eben nicht. Sie gießen ihn heimlich in den Spinat, den es zu Mittag gibt. 103
- (b) Sie sagen: Wenn du jetzt den Hustensaft nicht trinkst, dann mußt du morgen auch noch im Bett bleiben. 104
- (c) Sie sagen: Weißt du was, wir gießen zwei Löffel Hustensaft in ein großes Glas Kakao, dann schmeckt er gar nicht mehr so schlimm. 105
- (d) Sie sagen: Ich weiß ja, daß der Hustensaft nicht lecker ist. Aber wenn du ihn trotzdem trinkst, dann wird es mit deinem Husten viel besser. 106
24. Sie kommen zum Kindergarten, um Ihr Kind abzuholen. Sie sehen, wie der 4-jährige Thomas von fünf anderen Kindern - darunter auch Ihres - festgehalten und geschlagen wird. Die Erzieherin ist nicht in der Nähe.
- (a) Sie rufen Ihr Kind aus der Gruppe heraus und ziehen es zur Rechenschaft. 107
- (b) Sie fragen die Kinder: Was ist denn los? Warum schlägt ihr den Thomas denn? 108
- (c) Sie sagen: Ach Kinder, hört doch auf, vertragst euch wieder. 109
- (d) Sie sagen: Findet ihr das nicht gemein, so viele auf einen? 110
- (e) Sie halten sich im Hintergrund und tun gar nichts. 111
25. Ihr Kind will abends nicht ins Bett gehen. Sie möchten sich noch über eine wichtige Angelegenheit mit Ihrem (Ehe)Partner unterhalten. Ihr Kind kommt aber laufend, um Sie etwas zu fragen oder um Ihnen etwas zu zeigen und verhindert so Ihr Gespräch.
- (a) Sie sagen: Wenn du noch nicht müde bist, dann kannst du ja nebenan noch etwas spielen. 112
- (b) Sie fragen: Bist du wirklich noch nicht müde oder willst du nur noch gern etwas bei uns bleiben? 113

- (c) Sie sagen: Es ist jetzt aber spät genug,
du gehst sofort ins Bett. 114
- (d) Sie legen eine Märchenplatte auf, die Ihr
Kind besonders gern hört und ziehen sich
in ein anderes Zimmer zurück. 115
26. Sie sind in einem Restaurant. Ihr Kind tobt
herum und reißt am Nachbartisch eine volle
Tasse Kaffee vom Tisch herunter. Der Herr an
dem Tisch springt auf und schimpft. Ihr Kind
kommt ganz verschüchtert an Ihren Tisch zurück.
- (a) Sie sagen zu dem Herrn: Entschuldigen Sie
bitte, ich werde Ihnen sofort eine neue
Tasse bestellen. 116
- (b) Sie sagen zu Ihrem Kind: Komm, wir bitten
den Kellner, er möchte das wegwischen und
dem Herrn eine neue Tasse bringen. 117
- (c) Sie sagen: Du warst so ausgelassen und
hast gar nicht aufgepaßt. 118
- (d) Sie sagen: Jetzt entschuldige dich bei dem
Herrn und dann setz dich hier hin. 119
- (e) Sie sagen gar nichts. 120
27. Sie machen einen Spaziergang. Es ist ziemlich
kühl. Ihr Kind bittet Sie, Sie möchten ihm ein
Eis kaufen, obwohl es erst kurz zuvor in einem
Café eins gegessen hat.
- (a) Sie sagen: Ich gebe dir das Geld für das
Eis gern, aber kauf dir bitte erst morgen
wieder eins. 121
- (b) Sie sagen: Sieh mal, ich habe hier noch
ein paar Bonbons für dich. 122
- (c) Sie sagen: Nein, du hast doch gerade erst
eins gegessen. 123
- (d) Sie sagen: Es ist aber ziemlich kalt hier
draußen, ich habe Angst, daß du dich er-
kältest. 124
28. Sie kommen vom Einkaufen nach Hause und sehen,
wie Ihr Kind sich vor der Haustür mit einem
gleichaltrigen Spielkameraden gleichen Ge-
schlechts prügelt, mit dem es sich sonst ganz
gut versteht. Die beiden treten und boxen sich
und ziehen sich gegenseitig an den Haaren.
- (a) Sie warten, bis die Kinder von selbst auf-
hören und sprechen dann mit den beiden
über die Gründe ihrer Auseinandersetzung. 125

- (b) Sie fragen: Was ist denn los? Warum seid ihr beide denn so wütend aufeinander? 126
- (c) Sie sagen zu Ihrem Kind: Hör sofort auf, sonst kommst du mit nach Hause. 127
- (d) Sie sagen: Ach Kinder, ihr tut euch doch nur weh. 128
- (e) Sie greifen nicht ein. 129
29. Ihr Kind wollte ein Stück Schokolade haben. Sie haben es ihm nicht gegeben, weil kurz darauf zu Mittag gegessen werden soll. Nun wird Ihr Kind wütend und schlägt Sie.
- (a) Sie sagen: Wenn du mich schlägst, dann kann ich dich aber nicht mehr liebhaben. 130
- (b) Sie sagen: Au, das tut aber weh! Warum schlägst du mich denn? 131
- (c) Um Schlimmeres zu vermeiden geben Sie dem Kind ein Stück. 132
- (d) Sie sagen: Wenn du was Warmes zu Mittag gegessen hast, dann kannst Du zum Nach-tisch ein Stück Schokolade haben. 133
30. Ihr Kind hat Besuch von dem 6-jährigen Uwe. Beide wollen fernsehen. Sie haben jedoch mit den beiden vereinbart, daß vorher aufgeräumt wird. Nun streiten sich die beiden, weil Uwe nicht beim Aufräumen helfen will.
- (a) Sie fragen Uwe: Wieso willst du denn nicht helfen? 134
- (b) Sie sagen: Wer nicht aufräumt, darf auch nicht fernsehen. 135
- (c) Sie sagen zu Uwe: Wenn d u mithilfst, dann helfe i c h auch mit. 136
- (d) Sie sagen: Na, dann laßt das Aufräumen eben sein. 137
- (e) Sie sagen gar nichts. 138
31. Beim Rollerfahren hat Ihr Kind ein parkendes Auto gestreift, jedoch ohne es zu beschädigen. Der Besitzer des Wagens kommt gerade, sieht das und schimpft mit Ihrem Kind.
- (a) Sie sagen: Du mußt aber auch wirklich besser aufpassen. 139
- (b) Sie sagen: Willst du nicht hier auf dem Weg entlang fahren, damit es keinen Zusammenstoß mehr gibt? 140
- (c) Sie sagen: Ich glaube, der Mann hatte Angst, du hättest sein Auto beschädigt. 141
- (d) Sie sagen: Es ist ja gar nichts passiert. 142
- (e) Sie sagen gar nichts. 143

32. Anlässlich des Geburtstages Ihres Kindes haben Sie mehrere Kinder zu Besuch. Die Schokoladentorte hat allen besonders gut geschmeckt. Nun streiten sich die Kinder um das letzte Stück, obwohl noch genug Nußkuchen da ist.
- (a) Sie sagen: Wenn jetzt einer von euch das letzte Stück bekommt, dann müssen die anderen zusehen und sind ganz traurig. 144
 - (b) Sie nehmen das Stück Kuchen den Kindern weg. 145
 - (c) Sie schlagen den Kindern ein Spiel vor, bei dem der Gewinner das letzte Stück bekommt. 146
 - (d) Sie sagen: Seht mal, hier ist doch noch so viel Nußkuchen, probiert den doch mal. 147
 - (e) Sie greifen nicht ein. 148
33. Nach einem Spaziergang machen Sie einen Besuch bei Bekannten. Ihr Kind hat stark verschmutzte Schuhe und wird von Ihren Bekannten aufgefordert, diese auszuziehen. Es weigert sich aber.
- (a) Sie sagen: Deine Schuhe sind so dreckig, wenn du damit auf dem Teppich herumläufst, wirst du alles schmutzig machen. 149
 - (b) Sie sagen: Wenn du die Schuhe nicht ausziehen willst, dann mußt du eben draußen bleiben. 150
 - (c) Sie sagen: Ach komm, zieh sie schon aus, zu Hause tust du das doch auch immer. 151
 - (d) Sie sagen: Deine Schuhe sind aber wirklich schmutzig; willst du sie nicht doch lieber ausziehen? 152
 - (e) Sie sagen gar nichts. 153

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken der Altersverteilung der Eltern
(Voruntersuchung, SEF, N = 255)

Mittelwert	Modus	Median	Standard- abweichung	s ²	Range
32,947	33,0	32,227	6,211	38,573	44(21-65)

Tabelle 2: Zuordnung der Eltern zu sozialen Statusgruppen
(Voruntersuchung SEF, N = 254)

Statusgruppe	Kinderladen		Kindergarten		Summe	
	n	n%	n	n%	n	n%
1	0	0	1	0,39	1	0,39
2	2	0,79	2	0,79	4	1,57
3	41	16,14	37	14,57	78	30,71
4	25	9,84	92	36,22	117	46,06
5	7	2,76	32	12,60	39	15,35
6	0	0	7	2,76	7	2,76
8	3	1,18	5	1,97	8	3,15
Summe	78	30,71	176	69,29	254	100

Wahrscheinlichkeit von X^2 : 0,000

Tabelle 3: Ausprägung des angegebenen politischen Interesses
(Voruntersuchung SEF, N = 261)

Politisches Interesse	Kinderladen		Kindergarten		n	Summe	
	n	n%	n	n%		n	n%
gar nicht	0	0	11	4,21	11	4,21	
etwas	17	6,51	59	22,61	76	29,12	
ziemlich	35	13,41	67	25,67	102	39,08	
stark	28	10,73	44	16,86	72	27,59	
Summe	80	30,65	181	69,35	261	100	

Wahrscheinlichkeit von X^2 : 0,0165

Tabelle 4: Altersmäßige Gruppierung der Eltern
(Voruntersuchung SEF, N= 255)

Altersgruppe in Jahren	Kinderladen		Kindergarten		n	Summe	
	n	n%	n	n%		n	n%
20-25	9	3,53	9	3,53	18	7,06	
26-30	33	12,94	37	14,51	70	27,45	
31-35	23	9,02	72	28,24	95	37,25	
36-40	13	5,10	36	14,12	49	19,22	
41-45	1	0,39	13	5,10	14	5,49	
46-50	0	0	4	1,57	4	1,57	
51-65	0	0	5	1,96	5	1,96	
Summe	79	30,98	176	69,02	255	100	

Wahrscheinlichkeit von X^2 : 0,0013

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung des Geschlechts der Kinder
(Voruntersuchung SEF, N = 435)

Position	1. Kind		2. Kind		3. Kind		≥4. Kind	
	Junge/Mädchen		Junge/Mädchen		Junge/Mädchen		Junge/Mädchen	
N	121	130	76	61	24	11	6	6
N%	48,2	51,8	55,5	44,5	68,6	31,4	50,0	50,0

Geschlecht

Tabelle 6: Position des erfaßten Kindes in der Geschwisterreihe
(Voruntersuchung SEF, N = 252)

Position	1. Kind	2. Kind	3. Kind	4. Kind	5. Kind	Summe
N	168	60	23	0	1	252
N%	66,7	23,8	9,1	0	0,4	100

Tabelle 7: Häufigkeitsverteilung des Ausmaßes der Zustimmung
zu den Items der SEF-Vorform

(n = absolute, % = relative Häufigkeiten)

Item Nr.	Häufigkeit	ja	eher ja	eher nein	nein
1	n	199	49	0	4
	%	79,0	19,4	0	1,6
2	n	85	98	49	16
	%	33,7	38,9	19,4	6,3
3	n	150	74	22	4
	%	59,5	29,4	8,7	1,6
4	n	11	10	50	179
	%	4,4	4,0	19,8	71
5	n	55	76	79	40
	%	21,8	30,2	31,3	15,9
6	n	13	24	30	184
	%	5,2	9,5	11,9	73,0
7	n	42	29	50	129
	%	16,7	11,5	19,8	51,2
8	n	226	15	7	4
	%	89,7	6,0	2,8	1,6
9	n	168	62	9	12
	%	66,7	24,6	3,6	4,8
10	n	50	45	84	67
	%	19,8	17,9	33,3	26,6
11	n	74	82	63	33
	%	29,4	32,5	25,0	13,1
12	n	31	32	82	107
	%	12,3	12,7	32,5	42,5
13	n	28	33	92	99
	%	11,1	13,1	36,2	39,3
14	n	192	44	12	4
	%	76,2	17,5	4,8	1,6
15	n	55	77	75	43
	%	21,8	30,6	29,8	17,1
16	n	183	45	15	8
	%	72,6	17,9	6,0	3,2
17	n	201	39	8	3
	%	79,8	15,5	3,2	1,2

Item Nr.	Häufigkeit	ja	eher ja	eher nein	nein
18	n	126	74	26	25
	%	50,0	29,4	10,3	9,9
19	n	34	35	77	104
	%	13,5	13,9	30,6	41,3
20	n	24	18	70	138
	%	9,5	7,1	27,8	54,8
21	n	61	88	59	43
	%	24,2	34,9	23,4	17,1
22	n	22	24	73	132
	%	8,7	9,5	29,0	52,4
23	n	213	35	2	2
	%	84,5	13,9	0,8	0,8
24	n	22	35	80	114
	%	31,7	13,9	31,7	45,2
25	n	130	80	30	11
	%	51,6	31,7	11,9	4,4
26	n	187	55	6	3
	%	74,2	21,8	2,4	1,2
27	n	214	33	4	0
	%	84,9	13,1	1,6	
28	n	178	55	12	5
	%	70,6	21,8	4,8	2,0
29	n	16	12	52	171
	%	6,3	4,8	20,6	67,9
30	n	10	25	68	146
	%	4,0	9,9	27,0	57,9
31	n	56	66	62	65
	%	22,2	26,2	24,6	25,8
32	n	31	36	59	124
	%	12,3	14,3	23,4	49,2
33	n	64	70	58	58
	%	25,4	27,8	23,0	23,0
34	n	22	35	91	102
	%	8,7	13,9	36,1	40,5
35	n	29	18	47	153
	%	11,5	7,1	18,7	60,7
36	n	125	73	28	23
	%	49,6	29,0	11,1	9,1
37	n	168	64	8	10
	%	66,7	25,4	3,2	4,0

Item Nr.	Häufigkeit	ja	eher ja	eher nein	nein
38	n	81	76	66	27
	%	32,1	30,2	26,2	10,7
39	n	203	38	7	1
	%	80,6	15,1	2,8	0,4
40	n	53	46	52	99
	%	21,0	18,3	20,6	39,3
41	n	30	42	63	111
	%	11,9	16,7	25,0	44,0
42	n	55	46	80	69
	%	21,8	18,3	31,7	27,4
43	n	70	90	56	34
	%	27,8	35,7	22,2	13,5
44	n	190	45	9	6
	%	75,4	17,9	3,6	2,4
45	n	64	68	81	34
	%	25,4	27,0	32,1	13,5
46	n	13	2	44	190
	%	5,2	0,8	17,5	75,4
47	n	217	27	6	2
	%	86,1	10,7	2,4	0,8
48	n	7	10	54	181
	%	2,8	4,0	21,4	71,8
49	n	52	58	80	60
	%	20,6	23,0	31,7	23,8
50	n	122	78	37	13
	%	48,4	31,0	14,7	5,2
51	n	203	36	7	4
	%	80,6	14,3	2,8	1,6
52	n	39	40	63	109
	%	15,5	15,9	25,0	43,3
53	n	194	27	7	22
	%	77,0	10,7	2,8	8,7
54	n	175	60	13	2
	%	69,4	23,8	5,2	0,8
55	n	27	52	72	99
	%	10,7	20,6	28,6	39,3
56	n	184	48	12	5
	%	73,0	19,0	4,8	2,0
57	n	208	30	8	3
	%	82,5	11,9	3,2	1,2

Item Nr.	Häufigkeit	ja	eher ja	eher nein	nein
58	n	54	55	64	77
	%	21,4	21,8	25,4	30,6
59	n	160	63	19	7
	%	63,5	25,0	7,5	2,8
60	n	138	59	35	17
	%	54,8	23,8	13,9	6,7
61	n	134	67	40	9
	%	53,2	26,6	15,9	3,6
62	n	165	59	19	5
	%	65,5	23,4	7,5	2,0
63	n	239	8	1	1
	%	94,8	3,2	0,4	0,4
64	n	17	30	82	130
	%	6,7	11,9	32,5	47,6
65	n	21	45	74	109
	%	8,3	17,9	29,4	43,3
66	n	175	61	14	1
	%	69,4	24,2	5,6	0,4
67	n	35	33	84	95
	%	13,9	13,1	33,3	37,7
68	n	162	69	14	5
	%	64,3	27,4	5,6	2,0
69	n	53	65	75	58
	%	21,0	25,8	29,8	23,0
70	n	233	13	2	1
	%	92,5	5,2	0,8	0,4
71	n	66	63	87	35
	%	26,2	25,0	34,5	13,9
72	n	124	80	33	14
	%	49,2	31,7	13,1	5,6
73	n	51	73	61	66
	%	20,2	29,0	24,2	26,2
74	n	25	24	60	142
	%	9,9	9,5	23,8	56,3
75	n	184	41	12	14
	%	73,0	16,3	4,8	5,6
76	n	172	31	17	11
	%	68,3	20,2	6,7	4,4
77	n	126	77	36	12
	%	50,0	30,6	14,3	4,8
78	n	187	55	8	1
	%	74,2	21,8	3,2	0,4

Item Nr.	Häufigkeit	ja	eher ja	eher nein	nein
79	n	206	35	8	2
	%	81,7	13,9	3,2	0,8
80	n	5	13	42	191
	%	2,0	5,2	16,7	75,8
81	n	20	23	59	149
	%	7,9	9,1	23,4	59,1
82	n	5	5	22	219
	%	2,0	2,0	8,7	86,9
83	n	144	72	26	10
	%	57,1	28,6	10,3	4,0
84	n	11	14	62	165
	%	4,4	5,6	24,6	65,5
85	n	7	15	67	162
	%	2,8	6,0	26,6	64,3
86	n	76	85	56	35
	%	30,2	33,7	22,2	13,9
87	n	10	8	65	169
	%	4,0	3,2	25,8	67,1
88	n	29	37	89	95
	%	11,5	14,7	35,3	37,7
89	n	57	38	77	80
	%	22,6	15,1	30,6	31,7
90	n	19	23	50	160
	%	7,5	9,1	19,8	63,5
91	n	15	17	57	163
	%	6,0	6,7	22,6	64,7
92	n	229	17	3	3
	%	90,0	6,7	1,2	1,2
93	n	27	49	87	89
	%	10,7	19,4	34,5	35,3
94	n	201	39	5	7
	%	79,8	15,5	2,0	2,8
95	n	200	44	7	1
	%	79,4	17,5	2,8	0,4
96	n	76	100	46	29
	%	30,2	39,7	18,3	11,5
97	n	40	71	73	68
	%	15,9	28,2	29,0	27,0
98	n	147	71	23	10
	%	58,3	28,2	9,1	4,0
99	n	20	40	80	111
	%	7,9	15,9	31,7	44,0

Tabelle 8: Itemzuordnung nach dem Schwierigkeitsindex
(SEF-Vorform)

Schwierig- keitsstufe	Item Nr.	Zustimmung Vpn in %	Schwierig- keitsstufe	Item Nr.	Zustimmung Vpn in %
0.00	4	8,4	0.60	11	61,9
- 0.10	48	6,7	- 0.70	38	62,8
	80	7,2		43	64,0
	84	9,9		86	63,9
	85	8,8	0.70	2	73,8
	87	7,1	- 0.80	18	79,9
	46	6,0		36	79,5
	82	4,0		50	80,0
0.10	6	14,7		60	78,8
- 0.20	20	16,8		61	79,4
	22	18,3		77	79,9
	29	11,2		96	70,1
	30	14,1	0.80	3	89,6
	35	19,0	- 0.90	25	83,7
	64	18,9		53	88,4
	74	19,5		59	89,6
	81	17,1		62	90,0
	90	16,7		72	81,3
	91	12,7		75	89,6
0.20	7	28,4		76	88,8
- 0.30	12	25,0		83	85,7
	13	24,2		98	86,9
	19	27,6	0.90	1	98,4
	24	22,7	-1.00	8	95,6
	32	26,8		9	91,6
	34	22,8		14	93,7
	41	29,3		16	90,8
	65	26,5		17	95,6
	67	27,5		23	99,2
	88	26,4		26	96,4
	99	23,9		27	98,4
0.30	10	38,6		28	93,2
- 0.40	40	39,6		37	92,8
	52	31,5		39	96,8
	55	31,6		44	94,0
	89	37,7		47	97,6
	93	30,2		51	95,6
0.40	31	49,0		54	94,0
- 0.50	42	40,4		56	93,2
	49	44,0		57	95,6
	58	43,4		63	99,2
	69	47,0		66	94,0
	73	49,4		68	92,4
	97	44,0		70	98,8
0.50	5	52,4		78	96,4
- 0.60	15	52,8		79	96,0
	21	59,4		92	97,6
	33	53,6		94	95,2
	45	53,4		95	96,8
	71	51,4			

Tabelle 9: Verteilung der für die SEF-Endversion selegierten Items auf die Schwierigkeitsstufen

Schwierig- keitsstufe	Item Nr.	n	Zustimmung Vpn in %
0.10 - 0.20	18	5	16,5
	20		16,1
	25		14,8
	26		15,8
	33		19,4
0.20 - 0.30	5	4	26,7
	19		23,1
	27		25,1
	28		20,5
0.30 - 0.40	11	3	38,6
	29		39,9
	32		37,2
0.40 - 0.50	1	6	46,9
	77		45,9
	9		48,6
	13		40,6
	14		44,8
	22		46,2
0.50 - 0.60	3	6	57,6
	12		59,9
	15		52,6
	17		54,6
	23		52,6
	30		57,7
0.60 - 0.70	4	4	68,3
	10		69,9
	16		65,9
	21		68,9
0.70 - 0.80	6	4	76,6
	88		79,9
	24		75,6
	31		79,9
0.80 - 0.90	2	1	84,9
Summe		33	

Tabelle 10: Eigenwerte und erklärte Kommunalitäts-Anteile der
ersten 13 Faktoren des SEF
(nach der 6. Iteration)

Faktor	Eigenwert	Kommunalität des Faktors
1	11,36	24,28
2	2,42	5,17
3	2,10	4,48
4	1,81	3,88
5	1,75	3,76
6	1,47	3,14
7	1,34	2,87
8	1,26	2,68
9	1,25	2,67
10	1,14	2,45
11	1,09	2,33
12	1,08	2,31
13	1,03	2,20

Tabelle 11: Korrelationen zwischen den einzelnen Items*
des SEF und seinen Subskalen

Skala	Item Nr.	1	S k a l a 2	3
1	2	0,487	0,306	0,373
	3	0,535	0,220	0,267
	4	0,510	0,183	0,182
	6	0,600	0,146	0,332
	8	0,587	0,194	0,334
	10	0,628	0,188	0,432
	14	0,331	0,079	- 0,046
	16	0,547	0,264	0,433
	24	0,683	0,185	0,484
	30	0,584	0,187	0,482
	31	0,635	0,113	0,399
2	5	0,336	0,541	0,308
	12	0,442	0,559	0,510
	18	- 0,016	0,363	- 0,084
	19	0,282	0,618	0,297
	20	0,144	0,515	0,099
	21	- 0,005	0,124	- 0,086
	25	0,044	0,408	0,130
	26	0,216	0,542	0,198
	27	0,065	0,472	- 0,095
	28	0,067	0,422	0,135
	33	0,062	0,356	0,102
3	1	0,375	0,257	0,578
	7	0,375	0,207	0,585
	9	0,397	0,169	0,561
	11	0,154	0,094	0,398
	13	0,388	0,350	0,670
	15	0,213	0,026	0,433
	17	0,481	0,258	0,615
	22	0,454	0,267	0,634
	23	0,364	0,154	0,517
	29	0,361	0,052	0,521
	32	0,287	0,214	0,528

* nach der Selektion

Tabelle 12: Eigenwert, Kommunalitätsanteil und erklärter Varianzanteil der ersten 6 Faktoren des SEF nach erfolgter Varimax-Rotation

Faktoren-Lösung	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6	erklärter Varianzanteil an der Gesamtvarianz
2 Faktoren							
Eigenwert	11,08	2,51					
% d. Gesamtkommunalität	81,83	18,17					
% d. Gesamtvarianz	17,62	3,92					21,54
3 Faktoren							
Eigenwert	6,50	2,96	6,69				
% d. Gesamtkommunalität	40,26	18,32	41,42				
% d. Gesamtvarianz	10,16	4,62	10,45				25,23
4 Faktoren							
Eigenwert	5,47	2,58	4,60	5,67			
% d. Gesamtkommunalität	30,18	14,24	25,60	30,17			
% d. Gesamtvarianz	8,54	4,03	7,19	8,54			28,30
5 Faktoren							
Eigenwert	5,92	2,27	4,38	5,25	2,08		
% d. Gesamtkommunalität	29,76	11,39	22,01	26,30	10,45		31,09
6 Faktoren							
Eigenwert	5,78	2,09	3,39	5,11	2,18	2,86	
% d. Gesamtkommunalität	27,02	9,76	15,83	23,89	10,16	13,34	
% d. Gesamtvarianz	9,04	3,26	5,29	7,99	3,40	4,46	33,44
							44,68

Tabelle 13: Verteilung der Markierungsitems auf die Faktoren des SEF bei den verschiedenen Faktoren-Lösungen

Faktoren- Lösung	Größe der $\frac{a}{h}$ 2-Werte	Anzahl der Items, die auf den Faktoren der verschiedenen Lösungen laden						Summe
		F a k t o r						
		1	2	3	4	5	6	
2 Faktoren	.50 - .59	1	1					2
	.60 - .69	2	1					3
	.70 - .79	5	1					6
	.80 - .89	9	5					14
	.90 - .99	34	5					39
	Summe	51	13					64
3 Faktoren	.50 - .59	7	3	4				14
	.60 - .69	5	2	4				11
	.70 - .79	2	0	4				6
	.80 - .89	8	3	5				16
	.90 - .99	3	4	3				10
	Summe	25	12	20				57
4 Faktoren	.50 - .59	2	2	3	5			12
	.60 - .69	6	2	5	1			14
	.70 - .79	4	2	3	3			12
	.80 - .89	5	3	0	2			10
	.90 - .99	0	1	2	0			3
	Summe	17	10	13	11			51
5 Faktoren	.50 - .59	3	1	1	0	3		8
	.60 - .69	4	2	0	4	4		14
	.70 - .79	3	1	6	0	1		11
	.80 - .89	3	1	1	0	1		6
	.90 - .99	0	1	0	0	0		1
	Summe	13	6	8	4	9		40
6 Faktoren	.50 - .59	3	2	0	4	1	2	12
	.60 - .69	4	1	2	2	1	0	10
	.70 - .79	1	1	1	2	0	1	6
	.80 - .89	4	2	0	0	2	1	9
	.90 - .99	0	0	0	0	0	0	0
	Summe	12	6	3	8	4	4	37

Tabelle 14: Faktorenmatrix der Items der SEF-Vorform vor der Selektion

Item-Nr.		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Kommunalität
neu	alt				
1	2	0,1779	0,1910	0,3321	0,1784
2	3	0,2433	0,0723	0,1228	0,0079
3	5	0,1549	0,2748	0,4556	0,3071
4	6	0,5045	0,0384	0,2611	0,3242
5	7	0,3641	0,2059	0,3273	0,2821
6	10	0,5258	0,1943	0,1136	0,3272
7	11	0,1279	0,1359	0,2502	0,0974
8	12	0,4058	0,0719	0,4164	0,3432
9	13	0,5659	0,0898	0,0345	0,3295
10	15	0,1624	0,2079	0,2703	0,1427
11	18	0,2889	0,3798	0,1943	0,2655
12	19	0,2688	0,0850	0,3503	0,2022
13	20	0,6029	0,0638	0,1819	0,4006
14	21	0,2068	0,3138	0,4808	0,3724
15	22	0,5985	0,1273	0,0759	0,3802
16	24	0,1890	0,1351	0,2266	0,1053
17	25	0,0436	0,0196	0,5495	0,3042
18	29	0,4805	0,0394	0,3137	0,3309
19	30	0,5407	0,0338	0,2192	0,3415
20	31	0,2595	0,4077	0,4320	0,4201
21	32	0,3666	0,2342	0,5110	0,4504
22	33	0,3051	0,0071	0,4077	0,2594
23	34	0,5828	0,0216	0,2377	0,3966
24	35	0,5255	0,1864	0,2296	0,3636
25	36	0,1417	0,2725	0,5552	0,4026
26	38	0,0587	0,0872	0,4046	0,1747
27	40	0,3297	0,4097	0,3811	0,4217
28	41	0,3937	0,0993	0,3609	0,2952
29	42	0,3601	0,0611	0,4058	0,2981
30	43	0,1995	0,3690	0,5077	0,4338
31	45	0,3787	0,2865	0,0771	0,2315
32	49	0,0593	0,0593	0,3638	0,1394
33	50	0,0966	0,0580	0,1885	0,0482
34	52	0,3602	0,1182	0,3097	0,2397
35	53	0,0276	0,0456	0,1528	0,0262
36	55	0,0274	0,2740	0,1516	0,0988
37	58	0,3539	0,0837	0,4567	0,3409
38	59	0,4156	0,2002	0,2266	0,0932
39	60	0,0404	0,2924	0,3197	0,1894
40	61	0,1926	0,5937	0,0932	0,3983

Forts.

Forts. Tabelle 14

Item-Nr. neu alt		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Kommunalität
41	62	0,1119	0,3775	0,0336	0,1562
42	64	0,4143	0,0457	0,1556	0,1979
43	65	0,1643	0,3618	0,0611	0,1616
44	67	0,3214	0,0767	0,1965	0,1478
45	69	0,3254	0,0252	0,2614	0,1749
46	71	0,2467	0,1493	0,5691	0,4070
47	72	0,1116	0,0354	0,4083	0,1804
48	73	0,2827	0,0041	0,4342	0,2684
49	74	0,5059	0,0255	0,4256	0,4377
50	75	0,0054	0,3635	0,0434	0,1340
51	76	0,0867	0,4440	0,0724	0,2099
52	77	0,1790	0,3753	0,3300	0,2818
53	81	0,4812	0,0924	0,2967	0,3281
54	83	0,0174	0,2463	0,0122	0,0611
55	86	0,1710	0,0583	0,4744	0,2577
56	88	0,2110	0,1003	0,3506	0,1775
57	89	0,3976	0,0276	0,3797	0,3031
58	90	0,5619	0,0910	0,2584	0,3908
59	91	0,4213	0,0751	0,2901	0,2673
60	93	0,1823	0,0092	0,3913	0,1865
61	96	0,0014	0,2150	0,5002	0,2964
62	97	0,1618	0,0448	0,2748	0,1037
63	98	0,0603	0,3731	0,0503	0,1454
64	99	0,0686	0,0993	0,1487	0,0367
Spalten-Quadratsumme (Eigenwert)		6,5013	2,9574	6,6886	

Tabelle 15: Faktorenmatrix der 33 für die SEF-Endform selegierten Items

Item-Nr.		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Kommunalität h^2
neu	alt				
1	5	0,2019	0,2526	0,4524	0,3093
2	6	0,4617	0,0382	0,2427	0,2735
3	10	0,4802	0,2391	0,0843	0,2949
4	13	0,5899	0,0408	0,1154	0,3630
5	18	0,3264	0,3954	0,0836	0,2699
6	20	0,5998	0,0120	0,1544	0,3838
7	21	0,2861	0,2465	0,4297	0,3272
8	30	0,5552	0,0660	0,1276	0,3289
9	33	0,4066	0,0223	0,3109	0,2625
10	34	0,6638	0,0252	0,1487	0,4633
11	38	0,0421	0,0942	0,3930	0,1651
12	40	0,3127	0,3580	0,4051	0,3900
13	43	0,2433	0,3062	0,5416	0,4463
14	45	0,3812	0,2873	0,0837	0,2348
15	49	0,0433	0,0410	0,4321	0,1903
16	52	0,3626	0,1387	0,2991	0,2401
17	58	0,4228	0,1211	0,3974	0,3514
18	59	0,0311	0,2342	0,1970	0,0946
19	61	0,2002	0,5883	0,0802	0,3926
20	62	0,1440	0,3625	0,0975	0,1617
21	65	0,1371	0,3386	0,1391	0,1528
22	71	0,3036	0,1804	0,5378	0,4139
23	73	0,3312	0,0099	0,3593	0,2389
24	74	0,5798	0,0123	0,3817	0,4821
25	75	0,0942	0,3663	0,1071	0,1545
26	76	0,0949	0,5442	0,0420	0,3069
27	77	0,1290	0,3883	0,3534	0,2924
28	83	0,0264	0,2631	0,0119	0,0700
29	86	0,1836	0,1144	0,5360	0,3340
30	89	0,3909	0,0846	0,4033	0,3226
31	90	0,5729	0,0560	0,2468	0,3923
32	96	0,0338	0,2417	0,5021	0,3117
33	98	0,0040	0,3729	0,0867	0,1466
Eigenwert:		4,0808	2,2466	3,2344	

Tabelle 16: Itemschlüssel und Itemstatistiken des Fragebogens zur Konflikt-
erziehung - KEF (Zugehörigkeit zu den Faktoren/Dimensionen F₁₋₃
und zu den Konfliktarten UK, MKK und MKE; Ladungen ($a > .25$),
Kommunalitäten, Schwierigkeits- und Trennschärfeindizes)

Item-Nr. neu	alt	Itemschlüssel Zugehörigkeit zu F ₁ ,	Faktorenladungen			Komm. h ²	Schwierigkei- ten	Trenn- schärfe
+))	+))	F ₂ , F ₃	F ₁	F ₂	F ₃			
1	3	F ₁ MKE	0,68	-	-	0,49	0,40	0,69
2	4	F ₂ MKE	-	0,58	-	0,40	0,63	0,65
3	6	F ₂ UK	-	0,37	-	0,16	0,53	0,45
4	8	F ₂ MKE	0,52	-	-	0,30	0,57	0,57
5	10	F ₁ MKK	0,59	-	-	0,37	0,34	0,64
6	12	F ₂ MKK	-	0,48	-	0,24	0,80	0,48
7	14	F ₂ MKK	-	-	0,48	0,26	0,06	0,47
8	15	F ₂ MKE	0,37	0,40	-	0,32	0,59	0,40
9	17	F ₂ MKE	0,56	-	-	0,33	0,53	0,56
10	19	F ₁ MKE	-	-	0,41	0,17	0,04	0,42
11	20	F ₂ MKK	-	0,49	-	0,24	0,50	0,51
12	23	F ₂ MKK	0,56	-	-	0,33	0,29	0,61
13	24	F ₁ MKK	-	-	0,49	0,26	0,07	0,51
14	27	F ₂ MKE	0,26	0,49	-	0,31	0,61	0,46
15	28	F ₁ MKE	0,65	-	-	0,44	0,34	0,63
16	29	F ₁ MKE	-	-	0,38	0,16	0,05	0,44
17	30	F ₂ UK	-	0,35	-	0,16	0,56	0,40
18	32	F ₂ UK	0,56	-	-	0,33	0,21	0,53
19	35	F ₂ MKE	-	0,46	-	0,27	0,58	0,53
20	36	F ₂ MKE	0,63	-	-	0,40	0,25	0,63
21	38	F ₁ MKE	-	-	0,40	0,17	0,05	0,41
22	39	F ₂ UK	-	0,41	-	0,19	0,77	0,46
23	40	F ₂ UK	0,56	-	-	0,33	0,26	0,58
24	54	F ₁ UK	0,32	-	-	0,11	0,39	0,34
25	55	F ₂ UK	-	0,48	-	0,28	0,37	0,46
26	58	F ₂ MKK	0,45	0,37	-	0,34	0,47	0,58
27	59	F ₂ MKK	-	0,42	-	0,22	0,72	0,50
28	61	F ₂ MKK	-	-	0,71	0,53	0,14	0,70
29	62	F ₂ UK	-	0,31	-	0,14	0,32	0,41
30	64	F ₁ UK	0,36	-	-	0,15	0,26	0,45
31	66	F ₂ UK	0,27	0,48	-	0,31	0,68	0,57
32	67	F ₂ UK	0,40	-	-	0,17	0,14	0,45
33	70	F ₁ MKK	0,62	-	-	0,39	0,37	0,63
34	72	F ₂ MKK	-	0,54	-	0,34	0,69	0,54
35	74	F ₂ MKK	-	-	0,60	0,37	0,09	0,61
36	76	F ₂ MKK	-	0,47	-	0,25	0,56	0,51
37	77	F ₂ MKK	0,44	0,37	-	0,34	0,43	0,59
38	79	F ₁ MKK	-	-	0,34	0,12	0,02	0,29
39	82	F ₁ MKE	0,61	-	-	0,42	0,37	0,69
40	83	F ₂ MKE	0,33	0,53	-	0,39	0,71	0,59
41	85	F ₂ UK	-	0,49	-	0,27	0,68	0,53
42	87	F ₂ UK	0,55	-	-	0,34	0,54	0,56
43	89	F ₁ MKK	0,33	0,29	-	0,20	0,18	0,50
44	91	F ₂ MKK	-	0,41	0,28	0,26	0,87	0,35

Item-Nr. neu	alt	Itemschlüssel Zugehörigkeit zu F_1 , F_2 , F_3	Faktorenladungen			Komm. h^2	Schwierig- keiten	Trenn- schärfe
			F_1	F_2	F_3			
45	93	F ₃ MKK	-	-	0,61	0,37	0,06	0,58
46	94	F ₁ MKE	0,47	-	-	0,27	0,21	0,42
47	97	F ₂ MKE	-	0,64	-	0,43	0,52	0,64
48	99	F ₂ UK	-	0,43	-	0,20	0,82	0,50
49	101	F ₂ UK	0,42	-	-	0,18	0,10	0,34
50	104	F ₁ UK	0,52	0,36	-	0,43	0,37	0,60
51	105	F ₂ UK	-	0,55	-	0,31	0,62	0,55
52	108	F ₂ MKK	-	0,35	-	0,18	0,85	0,44
53	109	F ₁ MKK	0,52	0,31	-	0,37	0,34	0,58
54	111	F ₁ MKK	-	-	0,44	0,19	0,06	0,48
55	113	F ₂ UK	-	0,55	-	0,35	0,43	0,49
56	114	F ₁ UK	0,60	-	-	0,38	0,45	0,55
57	118	F ₂ UK	-	0,43	-	0,20	0,39	0,51
58	119	F ₁ UK	0,54	-	-	0,36	0,39	0,60
59	121	F ₁ UK	-	0,45	-	0,21	0,42	0,42
60	123	F ₂ UK	0,51	-	-	0,27	0,70	0,44
61	125	F ₂ MKK	-	0,35	-	0,20	0,44	0,33
62	127	F ₁ MKK	0,54	-	-	0,30	0,11	0,54
63	129	F ₃ MKK	-	-	0,51	0,27	0,16	0,59
64	134	F ₂ MKK	-	0,55	-	0,32	0,69	0,57
65	135	F ₁ MKK	0,55	-	-	0,35	0,43	0,55
66	138	F ₃ MKK	-	-	0,48	0,23	0,05	0,48
67	139	F ₃ MKE	0,61	-	-	0,40	0,52	0,67
68	140	F ₂ MKE	-	0,57	-	0,36	0,74	0,61
69	144	F ₂ MKK	0,29	0,50	-	0,39	0,33	0,56
70	147	F ₂ MKK	0,46	0,45	-	0,46	0,64	0,58
71	148	F ₃ MKK	-	-	0,64	0,41	0,11	0,62
72	151	F ₃ MKE	0,44	0,26	-	0,27	0,48	0,54
73	152	F ₂ MKE	-	0,51	-	0,27	0,69	0,51

+) "Item-Nr. neu" bezeichnet die Nummerierung der Fbn-Endform,
"Item-Nr. alt" die der Fbn-Vorform

Tabelle 17: Rotierte Faktorenmatrix zum KEF*

Item-Nr.	Faktorenloadungen			a^2/h^2	Item-Nr.	Faktorenloadungen			a^2/h^2
	F ₁	F ₂	F ₃			F ₁	F ₂	F ₃	
1	-	-	0,23	-	41	0,33	0,20	-	0,73
2	-	-	-	-	42	-	0,42	-	0,97
3	0,63	-	-	0,99	43	0,56	0,29	-	0,78
4	0,29	0,55	-	0,75	44	0,53	-	-	0,97
5	-	-	-	-	45	-	0,25	0,34	0,64
6	0,18	0,36	-	0,78	46	0,45	0,33	-	0,64
7	-	-	0,22	-	47	-	-	0,62	0,97
8	0,54	-	-	0,94	48	-	0,33	0,18	0,73
9	-	0,39	-	0,99	49	0,28	-	-	-
10	0,59	-	-	0,99	50	0,16	0,45	-	0,86
11	0,33	0,29	-	0,55	52	0,18	-	0,46	0,86
12	-	0,44	-	0,90	53	-	-	-	-
13	0,27	0,31	0,24	-	54	0,35	-	-	0,94
14	-	-	0,44	0,90	55	-	0,51	-	0,94
15	0,30	0,46	-	0,68	56	-	0,19	-	-
16	0,25	0,45	-	0,79	57	0,38	0,18	-	0,77
17	0,54	-	-	0,96	58	0,51	0,34	-	0,66
18	0,32	-	-	0,82	59	0,20	0,42	0,16	0,73
19	-	-	0,40	0,95	60	0,28	0,31	0,25	-
20	-	0,48	-	0,98	61	-	0,16	0,70	0,93
21	0,22	0,19	-	-	62	0,28	0,31	-	0,53
22	0,17	0,29	0,26	-	63	-	0,24	-	-
23	0,55	-	-	0,99	64	0,37	-	-	0,87
24	-	-	0,53	0,99	65	0,23	0,20	-	-
25	0,35	0,36	-	0,52	66	0,35	0,48	-	0,64
26	0,39	0,18	0,21	0,67	67	0,43	-	-	0,98
27	0,18	0,50	-	0,88	68	0,34	-	-	0,93
28	0,62	-	-	1,00	69	-	0,27	-	-
29	-	-	0,41	0,95	70	0,65	-	-	0,98
30	0,47	0,22	-	0,81	71	0,59	0,17	-	0,89
31	-	0,39	-	0,89	72	0,17	0,48	0,20	0,78
32	0,55	-	-	0,95	73	-	0,40	-	0,83
33	0,24	-	-	-	74	-	-	0,59	0,95
34	-	0,34	-	0,97	75	0,40	0,25	-	0,73
35	0,30	0,45	-	0,69	76	0,20	0,48	-	0,82
36	0,63	-	-	1,00	77	0,52	0,32	-	0,72
37	0,40	-	-	0,99	78	-	0,21	0,16	-
38	-	-	0,44	0,95	79	-	-	0,34	0,93
39	0,19	0,41	-	0,80	80	0,20	0,45	-	0,83
40	0,57	-	-	0,97	81	0,32	0,47	-	0,68

*) Ladungen ($a^2_{2,15}$) auf den drei Faktoren und Fürntratt-Kriterium ($a^2_{/h^2} > .50$) für die jeweils höchste Ladung

Item- Nr.	Faktorenloadungen			a^2/h^2	Item- Nr.	Faktorenloadungen			a^2/h^2
	F ₁	F ₂	F ₃			F ₁	F ₂	F ₃	
82	0,65	0,18	-	0,93	118	0,19	0,42	-	0,80
83	0,40	0,48	-	0,59	119	0,57	0,15	-	0,90
84	-	-	-	-	121	-	0,44	-	1,00
85	0,23	0,46	-	0,80	122	0,28	0,34	-	0,55
86	0,27	-	-	-	123	0,44	0,16	-	0,87
87	0,54	-	-	0,98	124	0,18	0,33	-	0,73
88	0,24	0,40	-	0,71	125	0,17	0,40	-	0,80
89	0,39	0,25	-	0,67	126	0,31	0,15	0,26	0,52
90	0,22	-	-	-	127	0,52	-	-	0,97
91	0,16	0,34	0,30	0,51	128	0,39	0,28	-	0,64
92	0,47	0,30	-	0,70	129	-	0,16	0,48	0,90
93	-	-	0,55	1,00	130	0,21	0,17	0,16	-
94	0,43	0,18	-	0,83	131	-	0,52	-	0,98
95	-	0,50	-	0,97	133	-	0,18	0,18	-
96	0,29	0,37	0,22	0,51	134	0,23	0,54	-	0,83
97	-	0,64	-	0,99	135	0,54	-	0,17	0,91
99	-	0,45	-	0,93	136	-	0,30	-	0,97
100	0,26	0,20	-	-	137	-	-	-	-
101	0,38	-	-	0,87	138	-	-	0,44	0,99
102	0,29	0,31	-	0,53	139	0,62	-	-	0,98
103	-	-	-	-	140	0,28	0,53	-	0,77
104	0,58	0,25	-	0,82	141	-	0,48	-	0,99
105	0,15	0,49	-	0,88	142	0,31	0,24	-	0,62
106	0,18	0,29	-	-	143	-	-	0,29	-
107	0,52	-	-	0,93	144	0,33	0,43	0,17	0,58
108	0,26	0,33	-	0,60	145	0,29	-	-	-
109	0,57	0,21	-	0,87	146	-	-	0,27	-
110	0,36	0,35	-	-	147	0,46	0,34	-	0,61
111	-	-	0,45	0,99	148	-	-	0,59	0,99
112	-	0,43	-	0,95	149	0,32	0,35	-	0,54
113	-	0,52	-	0,89	150	0,52	-	-	0,89
114	0,60	0,21	-	0,89	151	0,47	0,23	-	0,77
115	-	0,26	-	-	152	0,15	0,47	-	0,89
116	0,43	0,34	-	0,58	153	-	-	-	-
117	-	0,49	-	0,95					

Fragebogen zu Erziehungszielen

Hinweise zur Beantwortung der Fragen

Im folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen zu erzieherischen Zielvorstellungen. Einige dieser Zielvorstellungen werden Sie vermutlich in der Erziehung Ihres Kindes für besonders wichtig erachten, andere für weniger wichtig.

Versuchen Sie bitte, bei jeder Aussage anzugeben, wie wichtig bzw. wünschenswert Sie diese Eigenschaft oder Verhaltensweise für Ihr Kind halten. Ihnen stehen vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung:

- ☐ = das finde ich ganz besonders wichtig
- ☐ = das finde ich ziemlich wichtig
- ☐ = das finde ich nicht so wichtig
- ☐ = das finde ich überhaupt nicht wichtig

Wenn Sie also die Aussage "Mein Kind sollte rücksichtsvoll sein" für "ziemlich wichtig" halten, dann kreuzen Sie bitte den kleinen Kreis an. Bei anderen Antworten kreuzen Sie bitte entsprechend an.

Beziehen Sie bitte Ihre Antworten auf das Kind, das sich noch im Kindergarten befindet bzw. diesen erst kürzlich verlassen hat.

Items der Fragebogen-Vorform des EZF

1. Mein Kind sollte Verantwortungsbewußtsein zeigen.
2. Mein Kind sollte Konflikte vermeiden.
3. Mein Kind sollte Enttäuschungen ertragen können.
4. Mein Kind sollte lernen bestehende Regeln und Normen zu hinterfragen.
5. Mein Kind sollte hilfsbereit sein.
6. Mein Kind sollte tolerant sein.
7. Mein Kind sollte rücksichtsvoll sein.
8. Mein Kind sollte in der Schule gute Leistungen bringen.
9. Mein Kind sollte mitfühlend sein.
10. Mein Kind sollte lernen Konflikte verbal auszutragen.
11. Mein Kind sollte selbständig sein.
12. Mein Kind sollte gute Umgangsformen haben.
13. Mein Kind sollte seine Interessen artikulieren und begründen können.
14. Mein Kind sollte Achtung vor seinen Eltern haben.
15. Mein Kind sollte schnell Kontakte zu anderen knüpfen können.
16. Mein Kind sollte lernen sich solidarisch zu verhalten.
17. Mein Kind sollte ehrgeizig sein.
18. Mein Kind sollte lernen gesellschaftliche Zusammenhänge zu durchschauen.
19. Mein Kind sollte lernen mit anderen kooperativ zusammenzuarbeiten.
20. Mein Kind sollte sich durchsetzen können.
21. Mein Kind sollte kritisch sein.
22. Mein Kind sollte sauber und ordentlich sein.
23. Mein Kind sollte gehorsam sein.
24. Mein Kind sollte Familiensinn haben.

Items der Fragebogen-Endform des EZF

1. Mein Kind sollte Konflikte vermeiden.
2. Mein Kind sollte lernen, nach dem Sinn und Zweck von Vorschriften und Verboten zu fragen.
3. Mein Kind sollte in der Schule gute Leistungen bringen.
4. Mein Kind sollte mitfühlend sein.
5. Mein Kind sollte lernen, Konflikte im Gespräch zu lösen.
6. Mein Kind sollte gute Umgangsformen haben.
7. Mein Kind sollte seine Interessen jederzeit begründen und vertreten können.
8. Mein Kind sollte Achtung vor seinen Eltern haben.
9. Mein Kind sollte schnell Kontakte zu anderen knüpfen können.
10. Mein Kind sollte lernen, sich solidarisch zu verhalten.
11. Mein Kind sollte sauber und ordentlich sein.
12. Mein Kind sollte ehrgeizig sein.
13. Mein Kind sollte lernen, gesellschaftliche Zusammenhänge zu durchschauen.
14. Mein Kind sollte lernen, sich durchzusetzen.
15. Mein Kind sollte gehorsam sein.
16. Mein Kind sollte Familiensinn haben.
17. Mein Kind sollte sich gut in eine Gemeinschaft einfügen können.
18. Mein Kind sollte die Konkurrenz mit anderen nicht scheuen.

Instruktion zum FSE

Dieser Fragebogen ist für die Mutter!

Auf den folgenden Seiten finden Sie eine Reihe von Aussagen, die mit der Erziehung Ihres Kindes zu tun haben. Wir bitten Sie anzugeben, in welchem Maße diese Aussagen für Sie zutreffen bzw. nicht zutreffen. Sie haben vier verschiedene Möglichkeiten, zu den einzelnen Aussagen Stellung zu nehmen. Wenn z.B. der Meinung sind, daß die Aussage

"Ich bin meinem Kind gegenüber zu nachsichtig"

wenigstens zum Teil für Sie zutrifft, würden Sie die folgende Antwortmöglichkeit ankreuzen:

- ☐ trifft für mich voll und ganz zu
- ☒ trifft für mich zum Teil zu
- ☐ trifft für mich eher nicht zu
- ☐ trifft für mich ganz und gar nicht zu.

Sie kreuzen also von den Antwortmöglichkeiten diejenige an, die Ihre Ansicht am besten wiedergibt. Bitte überlegen Sie dabei nicht lange, sondern gehen Sie die Fragen zügig durch. Für unsere Ergebnisse ist es außerdem sehr wichtig, daß Sie bei der Beantwortung keine Frage auslassen.

Wir sind nur an Ihrer persönlichen Stellungnahme interessiert; bitte sprechen Sie deshalb keine Absprache mit Ihrem Ehepartner.

Bitte denken Sie daran, daß Sie Ihre Aussagen auf dasjenige Kind beziehen, das zur Zeit den Kindergarten/Kinderladen besucht bzw. diesen gerade erst verlassen hat.

Items des Fragebogens zur Erfassung selbstperzipierter
elterlicher Erziehungseinstellungen / FSE +)

1. In der Regel überlege ich mir schon im voraus, wie ich mich meinem Kind gegenüber am besten verhalte.
2. Ich fühle mich überall und jederzeit verantwortlich für das, was mein Kind tut und denkt.
3. Ich lasse mich immer wieder davon abhalten, bei meinem Kind auch das durchzuführen, was ich mir vorgenommen habe.
4. Wenn ich mein Kind für etwas Bestimmtes besonders belohnt habe, kann es sein, daß ich das nächste Mal gar kein Aufhebens davon mache.
5. Es macht mir absolut nichts aus, mein Kind zu überlisten, damit es tut, was ich will.
6. Es gibt bei mir Gefühle und Regungen, die ich auf jeden Fall vor meinem Kind verberge.
7. Wie ich mein Kind behandle wird ausschließlich durch meinen eigenen Charakter bestimmt.
8. Wie meine Eltern mich erzogen haben spielt gelegentlich auch in die Erziehung meines eigenen Kindes hinein.
9. Ich verbringe jede freie Minute mit meinem Kind.
10. Auch wenn ich mit dem, was mein Kind tut, ganz und gar nicht einverstanden bin, kann es trotzdem tun und lassen, was es will.
11. Ich würde nichts unversucht lassen, um hinter die Geheimnisse meines Kindes zu kommen.
12. Wenn ich mit meinem Kind zusammen bin, kann ich meine eigenen Stimmungen und Gefühle nicht immer aus dem Spiel lassen.
13. Wenn ich mein Kind für ein bestimmtes Vergehen das eine Mal hart bestrafe, kann es sein, daß ich es das nächste Mal durchgehen lasse.
14. Die Erziehung meines Kindes nimmt in meinem Leben nicht allzuviel Raum ein.
15. Im Grunde erziehe ich mein Kind doch wesentlich anders als meine Eltern mich erzogen haben.
16. Häufig schaffe ich es einfach nicht, mich meinem Kind gegenüber durchzusetzen.

+) nach Schneewind u. Dugfer 1976

17. Ich behandle mein Kind stets so, wie ich das schon immer getan habe und lasse mich auch durch neue Ideen zur Erziehung nicht davon abbringen.
18. Wenn ich mit dem, was mein Kind tut, nicht einverstanden bin, hat es sich auf jeden Fall danach zu richten, was ich will.
19. Ich vermeide es, die Schwächen meines Kindes auszunutzen.
20. Ich bin meinem Kind keinerlei Auskünft über mein Verhalten schuldig.
21. Ich fühle mich ganz und gar nicht für das verantwortlich, was mein Kind denkt und tut.
22. Was mein Kind tut, denkt und fühlt, interessiert mich mehr als alles andere.
23. Meine persönlichen Eigenarten haben keinen Einfluß darauf, wie ich mich meinem Kind gegenüber verhalte.
24. Wenn ich mein Kind für etwas Bestimmtes besonders belohnt habe, kann es sein, daß ich es beim nächsten Mal einfach nur zur Kenntnis nehme.
25. Bevor ich meinem Kind gegenüber irgendetwas unternehme, denke ich lange darüber nach.
26. Für die Erziehung meines Kindes habe ich nur wenig von meinen eigenen Eltern übernommen.
27. In der Erziehung meines Kindes gelingt mir alles, was ich mir vorgenommen habe.
28. Mein Kind darf tun und lassen, was es will; aber es darf nicht im Widerspruch zu meinen Interessen stehen.
29. Ich versuche, nach Möglichkeit meine wahren Gefühle und Regungen in Gegenwart meines Kindes für mich zu behalten.
30. Ich lehne es entschieden ab, mein Kind mit meiner List dahin zu bekommen, wo ich es haben will.
31. Ich lasse meinem Kind nichts durchgehen, wenn es gegen meine Überzeugung ist.
32. In das Verhalten meinem Kind gegenüber gehen meine persönlichen Eigenarten mit ein.
33. Wenn ich sehe, wie andere Eltern mit ihren Kindern umgehen, kommen mir so meine Zweifel, ob ich mein Kind richtig behandle.
34. Ich bin in mein Kind regelrecht vernarrt.
35. Wenn ich mein Kind für ein bestimmtes Vergehen das eine Mal hart bestrafe, kann es sein, daß ich es das nächste Mal nur ermahne.

36. Ich mache meinem Kind deutlich, wie sehr es mich trifft, wenn es nicht auf meine Wünsche eingeht.
37. Mein Kind kann sich anstellen, wie es will; ich behalte mir die Entscheidung vor, ob ich darauf eingehe oder nicht.
38. Nur sehr selten denke ich im voraus darüber nach, wie ich mich meinem Kind gegenüber verhalte.
39. In vielen Bereichen richte ich mich bei meinem Kind nach meiner eigenen Erziehung.
40. Auf lästige Fragen meines Kindes antworte ich ganz einfach nicht.
41. Ich lege fest, wie weit mein Kind gehen darf.
42. Nicht immer nehme ich mir die Zeit, um mit meinem Kind zusammenzusein.
43. Mein Charakter hat keinerlei Einfluß auf die Beziehung zu meinem Kind.
44. An wichtigen Angelegenheiten schreibe ich meinem Kind vor, wie es sich zu verhalten hat.
45. Wenn ich mein Kind für etwas Bestimmtes besonders belohnt habe, kann es sein, daß ich beim nächsten Mal nur ein kleines Lob dafür ausspreche.
46. Manchmal zweifle ich daran, ob ich die Voraussetzungen habe, um mit meinem Kind richtig umgehen zu können.
47. Auch wenn ich sehe, daß mein Kind Schwierigkeiten hat, warte ich ab, bis es mich um Rat fragt.
48. Für die Erziehung meines Kindes habe ich manches von dem übernommen, wie meine Eltern mich erzogen haben.
49. Wenn ich mit meinem Kind zusammen bin, denke ich nicht lange nach, sondern verhalte mich so, wie es mir gerade in den Sinn kommt.
50. Es fällt mir manchmal schwer, die Zärtlichkeiten meines Kindes zu erwidern.
51. Was mein Kind selbst nicht auf Antriebe schafft, mache ich für es.
52. Es macht mir wenig aus, wenn mein Kind sich anders verhält, als ich mir das vorstelle.
53. Obwohl ich mich im allgemeinen meinem Kind gegenüber nicht verstelle, gibt es doch Gefühle, die ich lieber für mich behalte.

54. Wie mir gerade zumute ist, wirkt sich nicht auf mein Verhalten meinem Kind gegenüber aus.
55. Es passiert mir hin und wieder, daß ich mich durch die Probleme mit meinem Kind entmutigen lasse.
56. Ich lenke es grundsätzlich ab, mich an das Mitgefühl meines Kindes zu wenden, um bei ihm etwas zu erreichen.
57. Es muß schon etwas Ernstes passieren, bevor ich mich um mein Kind ängstige.
58. Wenn ich mein Kind für ein bestimmtes Vergehen das eine Mal hart bestrafe, kann es sein, daß ich es das nächste Mal nur ausschimpfe.
59. Ich stehe für alle Handlungen meines Kindes gerade.
60. Ich halte nicht viel davon, in der Erziehung meines Kindes immer wieder etwas Neues auszuprobieren.
61. Meine eigenen Stimmungen und Launen haben keinerlei Einfluß darauf, wie ich mich meinem Kind gegenüber verhalte.
62. Es geht mir gegen den Strich, wenn mein Kind seine Pflichten nicht peinlich genau erfüllt.
63. Es passiert mir immer wieder, daß ich plötzlich Angst um mein Kind habe, ohne daß es dafür einen Anlass gibt.
64. Auch wenn mein Kind mich mit Fragen bedrängt, lege ich ihm gegenüber nicht alle Karten auf den Tisch.
65. Neue Erfahrungen im Bereich der Erziehung versuche ich auch auf mein Kind anzuwenden.
66. Ich werde den Gedanken nicht los, daß andere Eltern besser mit der Erziehung ihres Kindes zurechtkommen, als es bei mir der Fall ist.
67. Wie ich mich meinem Kind gegenüber verhalte, hängt weitgehend davon ab, wie mir selbst gerade zumute ist.
68. Es liegen Welten zwischen meiner eigenen Erziehung und der Art, wie ich mein Kind erziehe.
69. Ab und zu bin ich doch recht neugierig und möchte erfahren, was mein Kind zu verbergen hat.
70. Wenn ich mein Kind für etwas Bestimmtes besonders belohnt habe, kann es sein, daß ich das nächste Mal vollkommen darüber hinwegsehe.

71. Bei allem, was mein Kind tut, greife ich sofort helfend ein.
72. Ich lasse es ruhig durchgehen, wenn mein Kind meine Vorschriften nicht exakt einhält.
73. Ich setzte alles daran, daß mein Kind niemals erfährt, wie es wirklich in mir aussieht.
74. Um mein Kind dahin zu bekommen, wo ich es haben will, verwende ich schon mal einen kleinen Trick.
75. Es bedrückt mich, daß mir in der Erziehung meines Kindes nur wenig von dem gelingt, was ich mir eigentlich vorgenommen habe.
76. Wenn ich etwas Neues über Erziehung erfahre, probiere ich das auch bei meinem Kind aus.
77. Ich erziehe mein Kind genauso, wie ich selbst auch erzogen wurde.

Instruktion zum Experten-Rating der Erziehungspraktiken

Auf den folgenden Seiten finden Sie Aussagen, die konkretes Erziehungsverhalten in alltäglichen Situationen, wie sie in jeder Familie vorkommen, umschreiben. Im Sinne eines konzeptorientierten Ratings sollen die angegebenen Verhaltensweisen von Ihnen den drei möglichen Dimensionen:

1. Lenkung
2. Emotionale Zuwendung
3. Anregende Aktivität

zugeordnet werden.

Die angegebenen Verhaltensdimensionen sollen in etwa folgende Merkmale erfassen¹⁾:

1. Lenkung

- Anweisungen ohne Mitwirkung des Kindes
- Kontrolle des kindlichen Verhaltens
- umgrenzende/ einengende Verhaltensbegrenzungen

2. Emotionale Zuwendung

- Freundlichkeit
- Emotionale Wärme
- verständnisvolles Eingehen auf das Kind
- zugewandtes Verhalten

3. Anregende Aktivität

- (verbale) Anregungen zur geistigen Aktivität
- (verbale) Anregungen zur handelnden Aktivität
- Förderung der allgemeinen Aktivität durch Bekräftigung von Verhaltensansätzen
- Bereitstellung anregenden Materials
- Förderung der Selbstentscheidung durch Aufzeigen von Möglichkeiten

Das Rating selbst ist in zwei Schritte unterteilt, die auf der folgenden Seite genauer ausgeführt werden.

1) Die operationale Begriffsdefinition orientiert sich in etwa an diejenigen, die in der Untersuchung von Nickel u.a. (1975) für die Verhaltensbeobachtungen von Erzieherinnen in verschiedenen vorschulischen Einrichtungen verwendet wurde

Ratingschritt 1 :

Bitte versuchen Sie möglichst alle angegebenen Verhaltensweisen in die genannten Dimensionen einzuordnen und zwar so, daß Sie die jeweilige Aussage derjenigen Verhaltensdimension zuordnen, von der Sie glauben, daß sie damit zutreffend kategorisiert ist.

Falls es Ihnen nicht möglich sein sollte, eine oder auch mehrere Verhaltensweisen nicht einzuordnen, vermerken Sie dies bitte in der dafür vorgesehenen Spalte.

Bitte nur die gekennzeichneten Aussagen einschätzen.

Ratingschritt 2:

Um das Ausmaß, das die einzelnen Verhaltensweisen in den angegebenen Bereichen annehmen können, zu erfassen, sollen entsprechend der angenommenen Abstufung Punktwerte zugeteilt werden.

Entsprechend damit erhält eine Aussage, von der Sie glauben, daß sie ein hohes Ausmaß an Lenkung verwirklicht, den Punktwert: 3; ein mittleres Ausmaß bekommt den Punktwert: 2; ein geringes Ausmaß bekommt den Punktwert: 1. Das gleiche Verfahren der Punktzuordnung gilt für die beiden anderen Dimensionen.

Tragen Sie bitte den von Ihnen ermittelten Punktwert für eine bestimmte Verhaltensweise in die bezeichnete Kategorie ein.

Vielen Dank für Ihre Mühe !

Interviewer-Instruktion zu den Erziehungspraktiken
(Kurzfassung)

1. Zur Fragetechnik

Es geht uns in diesem Interviewteil darum, zu erfahren, wie Eltern sich in ganz alltäglichen Situationen ihrem Kind gegenüber verhalten. Dazu haben wir schon einen "ganz normalen" Tagesablauf vorstrukturiert, zu dem die Eltern Stellung nehmen sollen, d.h. sie sollen ihr typisches Verhalten in den geschilderten Situationen angeben.

Da wir einige sehr genaue Informationen benötigen (z.B. wie oft ein bestimmtes Verhalten vorkommt), ist es sinnvoller und einfacher, die Fragen auf den gestrigen Tag zu beziehen.

War der gestrige Tag ein Sonntag, oder ist etwas ganz außergewöhnliches gewesen, dann möchten die Eltern die Beantwortung der Fragen auf den vorhergehenden letzten "normalen" Tag beziehen. Entsprechend behandeln Sie bitte Situationen, die aus irgendwelchen Gründen am jeweils gestrigen Tag nicht auftauchten, die sonst aber zu den in dieser Familie üblichen Situationen gehören.

Die Situationen, bei denen die Eltern oder ein Elternteil - meist wird dies der Vater sein - nicht anwesend war und dies typischerweise auch nicht ist, lassen Sie bitte unbeantwortet bzw. kennzeichnen Sie durch einen entsprechenden Vermerk.

2. Zum Ablauf der Untersuchung

Von den drei vorliegenden Fragebogen soll der FSE den Eltern bei der ersten (meist telefonischen, sonst brieflichen) Kontaktaufnahme zwecks Terminvereinbarung, gleich angekündigt und geschickt werden, mit der Bitte, diesen Fragebogen bis zum Interviewtermin auszufüllen.

Nach dem Interview sollen die beiden kürzeren Fragebogen, EZF und GEF¹⁾, den Eltern mit frankiertem Rückumschlag ausgehändigt werden, und bitten Sie darum, uns diesen Fragebogen doch möglichst bald zuzuschicken.

¹⁾ Es handelt sich hier um den parallel eingesetzten soziologischen "Fragebogen zur Erfassung gesellschaftsbezogener Einstellungen" (vgl. Zietzschmann, 1978).

Fragen zur Erfassung elterlicher Erziehungspraktiken

Instruktion

Wir möchten jetzt gerne von Ihnen erfahren, wie Sie sich Ihrem Kind gegenüber in ganz alltäglichen Situationen verhalten bzw. verhalten haben. Dazu wollen wir Ihnen im folgenden einige Fragen zu Ereignissen im Tagesablauf vorlegen, die fast täglich in jeder Familie vorkommen können.

Um Ihnen das Erinnern zu erleichtern, bitten wir Sie, die Fragen zunächst auf den gestrigen Tag zu beziehen. Wenn Sie mehrere Kinder haben, so denken Sie bei der Beantwortung doch bitte an dasjenige Kind, das zur Zeit noch den Kindergarten/Kinderladen besucht bzw. diesen gerade erst verlassen hat.

Items zu "Erziehungspraktiken"

1. Waren Sie gestern morgen zuhause, als Ihr Kind aufwachte?
Haben Sie Ihr Kind geweckt?
Ja, und zwar:
 - a) mit Worten, z.B. "Aufstehen", Anruf mit Namen
 - b) durch sanftes Berühren, z.B. küssen, streicheln
 - c) anders, z.B. an die Tür klopfen, Gardinen aufziehen
2. Waren Sie gestern morgen zuhause, als Ihr Kind sich gewaschen hat?
 - a) Wie oft haben Sie Ihr Kind aufgefordert, sich zu waschen?
 - b) Haben Sie nachgesehen, ob Ihr Kind sich gewaschen hat?
3. Waren Sie gestern morgen zuhause, als Ihr Kind sich angezogen hat?
 - a) Haben Sie bestimmt, was Ihr Kind angezogen hat?
Wollte Ihr Kind etwas anderes anziehen, als Sie für richtig hielten?
 - b) Haben Sie Ihren Willen durchgesetzt?
 - c) Wie oft haben Sie Ihr Kind aufgefordert, sich anzuziehen?
 - d) Haben Sie nachgesehen, ob Ihr Kind richtig angezogen war?
4. Haben Sie gestern Ihr Kind zum Kindergarten/Kinderladen (Schule) gebracht?
Haben Sie sich voneinander verabschiedet?
Ja, und zwar:
 - a) Mit Worten, z.B. "Auf Wiedersehen"
 - b) mit Kuß, streicheln etc.
 - c) indem Sie sich zugewinkt haben?

5. Haben Sie gestern Ihr Kind gebeten, Ihnen zu erzählen, was in dem Kindergarten/Kinderladen (Schule) gewesen ist?
6. Hat Ihr Kind gestern das Mittagessen zuhause eingenommen?

Wollte Ihr Kind etwas Besonderes zubereitet haben?

Haben Sie für Ihr Kind etwas extra zubereitet?
7. Haben Sie Ihr Kind aufgefordert, sich vor dem Essen die Hände zu waschen?

Wollte Ihr Kind an Mahlzeiten nicht teilnehmen?
 - a) Mußte Ihr Kind an den Mahlzeiten teilnehmen?
 - b) Durfte Ihr Kind innerhalb der Wohnung essen, wo es wollte (z.B. vorm Fernseher),
 - c) Haben Sie Ihr Kind gestern beim Essen ermahnt (z.B. manierlich zu essen, stillzusitzen)?
8. Wollte Ihr Kind gestern mit Ihnen spielen?
Ja, und zwar (wie oft)

Wie oft haben Sie mit Ihrem Kind gespielt?
 - a) jedesmal
 - b) ab und zu
9. Sind Sie gestern mit Ihrem Kind zum Spielen hinausgefahren? (z.B. in den Wald, auf eine Spielwiese)

10. Haben Sie **gestern** Ihrem Kind gesagt, wo es spielen (bzw. nicht spielen) soll?
- a) wie oft?
mit wem es spielen (bzw. nicht spielen soll)?
- b) wie oft?
wie lange es spielen soll?
- c) wie oft?
was es spielen soll (bzw. nicht spielen soll)?
- d) wie oft?
11. Haben Sie Ihr Kind gestern beim Spielen gelobt, ermuntert?
- wie oft?
- a) mit Worten (das hast du fein gemacht)
- b) mit Berührung (streicheln usw.)
- c) mit Belohnung (länger fernsehen, Bonbon)
12. Haben Sie gestern das Spiel Ihres Kindes beendet?
- mit Worten (jetzt ist Schluß)
- a) wie oft?
durch Maßnahmen (Spielsachen wegnehmen)
- b) wie oft?
13. Haben Sie gestern mit Ihrem Kind etwas unternommen? (z.B. Spaziergang, Wanderung, Veranstaltung besucht)
- a) Haben Sie sich während der Unternehmung unterhalten, etwas erklärt o.ä.?
14. Haben Sie gestern auf Wunsch Ihres Kindes ihm Beschäftigungen, Spiele vorgeschlagen?
- wie oft?

15. Hat sich Ihr Kind gestern beim Spielen gestritten?

wie oft?

Haben Sie eingegriffen, als Ihr Kind sich mit anderen stritt?

wie oft?

16. Haben Sie Ihrem Kind gestern auf seinen Wunsch hin beim Spielen einen Rat gegeben bzw. gezeigt, wie es etwas besser machen könnte?

wie oft?

17. Haben Sie gestern Ihr Kind aufgefordert, die Spielsachen aufzuräumen?

mit Worten (räume bitte auf)

a) wie oft?

anders (z.B. anschubsen, Klaps geben)

b) wie oft?

18. Waren Sie gestern mit Ihrem Kind einkaufen?

Hat Ihr Kind einen Wunsch geäußert, was es gerne haben möchte?

Haben Sie den Wunsch Ihres Kindes erfüllt?

19. Haben Sie Ihrem Kind gestern das Fernsehen untersagt?

a) überhaupt

b) nur bestimmte Sendungen

20. Hat Ihr Kind gestern ferngesehen?

Haben Sie sich beim Fernsehen oder später
mit Ihrem Kind über das Fernsehen unterhalten?
(z.B. etwas erklärt, Fragen beantwortet)

21. Hat Ihr Kind Sie gestern gebeten, bei Ihnen
im Bett schlafen zu dürfen, sich mit Ihnen
hinzulegen o.ä.?

- a) Haben Sie ihm erlaubt, in Ihrem Bett zu schlafen?
- b) Haben Sie sich mit ihm hingelegt?

22. Haben Sie sich zur Nacht voneinander verabschiedet?
Ja, und zwar:

- a) mit Worten (Gute Nacht, schlaf gut)
- b) mit Berührung (Kuß geben, Umarmung)

23. Haben Sie sich noch mit Ihrem Kind beschäftigt?
(z.B. singen, erzählen).

24. Hat Ihr Kind Sie gebeten, das Licht brennen
zu lassen, die Türe zum Kinderzimmer offenzulassen o.ä.?
Sind Sie der Bitte nachgekommen?

Tabelle 18 : Rotierte Faktorenmatrix zum EZF, (Ladungen
($a > .25$) auf den drei Faktoren und Fürntratt-
Kriterium ($a^2/h^2 > .50$) für die jeweils höchste
Ladung)

Item Nr.	Faktorenladungen			Kommunalität	
	z_1	z_2	z_3	a^2/h^2	h^2
1	0,40			0,87	0,1881
2	-0,71			0,94	0,5286
3	0,52			0,52	0,5182
4	-0,73			0,99	0,5372
5	-0,82			0,99	0,6826
6		0,65		0,65	0,6458
7	-0,74			0,81	0,6692
8		0,64		0,77	0,5415
9	-0,26			0,54	0,1275
10	-0,78			0,93	0,6508
11	0,53			-	0,6423
12			-0,67	0,53	0,8461
13	-0,83			1,00	0,6936
14			-0,69	0,93	0,5035
15	0,71			0,70	0,7116
16		0,64		0,82	0,4935
17		0,52		0,94	0,2814
18			-0,42	0,91	0,1927

Tabelle 19: Deskriptive Statistiken zu den Items des EZF,
geordnet nach ihrer Zugehörigkeit zu den 3
Faktoren/Skalen

Skala	Item Nr.	Mittelwert	Streuung	Trennschärfe
1	1	3,214	0,758	0,464
	2	3,455	0,886	0,681
	3	2,175	0,706	0,577
	4	3,169	0,655	0,696
	5	3,513	0,850	0,795
	7	2,968	0,874	0,731
	9	3,058	0,514	0,211
	10	2,968	0,851	0,797
	11	2,448	0,840	0,608
	13	3,156	1,061	0,784
	15	2,812	0,815	0,823
2	6	2,182	0,700	0,793
	8	2,305	0,726	0,750
	16	2,188	0,664	0,754
	17	1,792	0,579	0,470
3	12	2,156	0,733	0,739
	14	3,143	0,599	0,721
	18	2,948	0,703	0,674

Tabelle 20 : Rotierte Faktorenmatrix zum FSE (Ladungen ($a > .20$) auf den acht Faktoren und Fürntratt-Kriterium ($a^2/h^2 > .50$) für die jeweils höchste Ladung)

[illegible]

Item Nr.	Faktorenloadungen								Kommu- nalität R^2
	E_1	E_2	E_3	E_4	E_5	E_6	E_7	E_8	ε^2/i^2
41						0,57			0,74
42				0,41					-
43				-0,62					0,90
44						0,63			0,85
45			-0,74						0,90
46		-0,54							0,80
47				-0,39					0,55
48					0,78				0,90
49							-0,35		-
50	0,65								0,73
51							-0,34		0,56
52							0,21		-
53								0,61	0,79
54				-0,44					-
55		-0,64							0,81
56	-0,24								-
57		0,42							0,60
58			-0,81						0,94
59				-0,54					0,58
60							-0,70		0,85
61				-0,50					0,57
62	0,48								0,58
63		-0,47							-
64	0,59								0,62
65							0,60		0,70
66		-0,73							0,91
67		-0,47							-
68					-0,75				0,89
69						0,37			-
70			-0,78						0,86
71				-0,35					-
72								-0,36	-
73								0,51	-
74	0,40								0,51
75		-0,64							0,87
76							0,67		0,87
77					-0,76				0,88

Tabelle 21: Deskriptive Statistiken zu den Items des FSE, geordnet nach ihrer Zugehörigkeit zu den 8 Faktoren/Skalen

Skala	Item-Nr.	Mittelwert	Streuung	Trennschärfe
1	5	3,130	0,830	0,632
	12	3,149	0,674	0,456
	14	3,273	0,698	0,508
	19	3,519	0,818	0,490
	20	3,377	0,793	0,673
	21	3,182	0,745	0,286
	30	3,227	0,939	0,427
	37	2,552	0,915	0,571
	40	3,442	0,758	0,725
	50	3,390	0,744	0,541
	56	2,539	0,857	0,327
	62	2,929	0,733	0,533
	64	3,143	0,804	0,693
	74	2,513	0,769	0,548
2	3	2,442	0,758	0,401
	16	2,325	0,766	0,480
	27	2,539	0,793	0,501
	32	3,052	0,712	0,363
	33	2,110	0,821	0,687
	46	2,279	0,804	0,563
	55	2,195	0,894	0,684
	57	2,773	0,882	0,438
	63	2,143	0,918	0,484
	66	1,916	0,767	0,704
	67	2,766	0,634	0,468
	75	2,136	0,793	0,626
3	4	2,604	0,874	0,694
	13	2,130	0,806	0,537
	24	2,558	0,800	0,738
	35	2,571	0,757	0,734
	45	2,675	0,749	0,762
	58	2,597	0,771	0,811
	70	2,208	0,729	0,726
4	2	2,747	0,797	0,476
	9	2,474	0,810	0,625
	22	2,974	0,676	0,528
	23	2,227	0,813	0,665
	34	2,182	0,796	0,496
	42	2,240	0,715	0,529
	43	2,026	0,714	0,647
	47	2,370	0,792	0,418
	54	2,247	0,795	0,573
	59	2,935	0,845	0,557
	61	2,104	0,751	0,579
	71	1,792	0,747	0,347

Skala	Item-Nr.	Mittelwert	Streuung	Trennschärfe
5	8	2,344	0,779	0,585
	15	3,370	0,832	0,661
	26	2,903	0,861	0,650
	39	2,909	0,762	0,750
	48	2,591	0,813	0,750
	68	2,747	0,940	0,776
	77	3,169	0,757	0,705
6	7	2,474	0,857	0,491
	11	3,143	0,804	0,498
	18	2,864	0,768	0,644
	28	3,045	0,761	0,498
	31	2,435	0,824	0,670
	36	2,481	0,716	0,648
	41	2,403	0,796	0,596
	44	2,234	0,748	0,571
7	69	2,383	0,760	0,550
	1	2,234	0,831	0,570
	10	2,961	0,722	0,442
	17	2,110	0,926	0,605
	25	2,688	0,788	0,488
	38	2,266	0,825	0,504
	49	2,675	0,766	0,400
	52	2,649	0,700	0,337
	60	3,104	0,978	0,640
	65	2,169	0,765	0,636
8	76	2,623	0,849	0,596
	6	2,513	0,931	0,718
	29	2,909	0,811	0,678
	51	2,013	0,686	0,273
	53	2,325	0,824	0,691
	72	2,708	0,749	0,496
	73	3,214	0,832	0,685

Tabelle 22: Verteilung der identischen Zuordnungen der Erziehungspraktiken-Items zu den TAUSCHschen Erziehungsdimensionen durch die Experten (N=8)

Item-Nr.	Lenkung	Emotionale Zuwendung	Anregende Aktivität
1a	-	-	-
1b		8	
1c	-	-	-
2a	8		
2b	8		
3a	8		
3b	8		
3c	8		
3d	8		
4a	-	-	-
4b		8	
4c		7	
5			7
6		7	
7	8		
7a	8		
7b	8		
7c	8		
8a		6	
8b		8	
9			7
10a	8		
10b	8		
10c	8		
10d	7		
11a			6
11b			6
11c	-	-	-
12a	7		
12b	7		
13			7
13a			8
14			7
15	8		
16			7
17a	7		
17b	8		
18		8	
19a	8		
19b	8		
20			8
21a		8	
21b		8	
22a		7	
22b		8	
23		7	
24		7	

Tabelle 23: Experten-Schätzungen des Ausmaßes (1-3) der durch die Erziehungspraktiken-Items erfaßten Lenkung

Item-Nr.*	Rater								Modalwert
	1	2	3	4	5	6	7	8	
2a ₁	1	1	2	1	1	1	1	1	1
2a ₂	1	2	2	2	2	2	2	2	2
2a ₃	2	2	3	3	2	2	2	3	2
2a ₄	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2a ₅	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2b	3	3	2	3	3	3	3	2	3
3a	3	3	2	2	3	2	3	3	3
3b	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3c ₁	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3c ₂	1	2	1	2	2	2	2	2	2
3c ₃	2	2	2	3	2	2	2	2	2
3c ₄	3	3	2	3	3	3	3	3	3
3c ₅	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3d	3	3	1	1	3	3	3	1	3
7	2	2	1	1	2	2	1	1	-
7a	3	3	3	3	3	3	3	3	3
7b	3	3	2	3	3	2	3	2	3
7c	3	2	2	2	2	2	2	3	2
10a ₁	3	2	2	3	3	2	2	2	2
10a ₂	3	2	2	3	3	3	3	2	3
10a ₃	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10a ₄	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10a ₅	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10b ₁	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10b ₂	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10b ₃	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10b ₄	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10b ₅	3	3	3	3	3	3	3	3	3

*Die Indizes bei den Items beziehen sich auf die Häufigkeitsnennung der erfragten Praktiken.

Item- Nr.	Rater								Modal- wert
	1	2	3	4	5	6	7	8	
10c ₁	3	1	1	3	1	1	1	1	1
10c ₂	3	2	2	3	2	2	2	2	2
10c ₃	3	2	2	3	2	2	2	2	2
10c ₄	3	2	2	3	3	2	2	2	2
10c ₅	3	2	3	3	3	3	3	3	3
10d ₁	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10d ₂	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10d ₃	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10d ₄	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10d ₅	3	3	3	3	3	3	3	3	3
12a ₁	1	1	3	3	1	1	1	1	1
12a ₂	1	1	3	3	1	1	1	1	1
12a ₃	2	2	3	3	2	2	2	2	2
12a ₄	2	2	3	3	2	2	2	2	2
12a ₅	3	2	3	3	2	3	3	3	3
12b ₁	3	2	3	3	2	3	3	3	3
12b ₂	1	3	3	3	3	3	3	3	3
12b ₃	1	3	3	3	3	3	3	3	3
12b ₄	2	3	3	3	3	3	3	3	3
12b ₅	2	3	3	3	3	3	3	3	3
15 ₁	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15 ₂	3	2	3	2	2	2	2	2	2
17a ₁	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17a ₂	1	1	1	2	1	1	1	2	1
17a ₃	2	1	2	2	2	2	2	3	2
17a ₄	2	2	3	3	2	3	3	3	3
17a ₅	3	2	3	3	2	3	3	3	3
17b ₁	2	3	3	2	3	3	3	3	3
17b ₂	2	3	3	3	3	3	3	3	3
17b ₃	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17b ₄	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17b ₅	3	3	3	3	3	3	3	3	3
19a	3	3	2	3	3	3	3	3	3
19b	2	1	1	2	1	2	2	1	-

Tabelle 24: Experten-Schätzungen des Ausmaßes (1-3) der durch die Erziehungspraktiken-Items erfaßten Emotionale Zuwendung

Item-Nr.	Rater								Modalwert
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1b	3	3	2	3	3	3	3	3	3
4b	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4c	2	2	2	2	2	3	2	2	2
6	2	2	2	1	2	2	2	3	2
8a	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8b	2	2	2	2	2	2	2	2	2
18	2	2	1	2	2	2	1	3	2
21a	3	2	2	3	3	3	3	2	3
21b	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22a	2	2	1	1	2	2	1	1	-
22b	3	3	2	2	3	3	3	3	3
23	3	3	2	3	3	2	2	3	3
24	2	1	1	2	2	2	2	2	2

Tabelle 25 : Experten-Schätzungen des Ausmaßes (1-3) der
durch die Erziehungspraktiken-Items erfaßten
Anregende Aktivität

Item- Nr.	Rater								Modal- Wert
	1	2	3	4	5	6	7	8	
5	2	2	2	2	2	2	1	3	2
9	3	3	2	3	3	3	2	3	3
11a ₁	1	1	2	1	2	1	1	1	1
11a ₂	1	1	2	2	2	2	2	2	2
11a ₃	1	1	3	3	2	3	3	3	3
11a ₄	2	2	3	3	3	3	3	3	3
11a ₅	2	2	3	3	3	3	3	3	3
11b ₁	1	3	2	2	2	2	2	2	2
11b ₂	1	3	2	3	2	3	3	3	3
11b ₃	1	3	3	3	2	3	3	3	3
11b ₄	2	3	3	3	2	3	3	3	3
11b ₅	2	3	3	3	2	3	3	3	3
13	3	3	3	2	3	3	1	2	3
13a	3	3	2	2	3	3	2	3	3
14	2	2	2	3	2	3	1	1	-
16 ₁	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16 ₂	1	1	1	2	1	1	1	2	1
16 ₃	2	1	2	2	2	2	2	3	2
16 ₄	2	2	3	3	2	2	2	3	2
16 ₅	3	2	3	3	2	3	3	3	3
20	3	3	2	3	3	3	3	3	3

Tabelle 26: Zuordnung der Punktwerte zu den Lenkungs-Items der Erziehungspraktiken aufgrund des Experten-Ratings

Item-Nr.	Häufigkeit d. Praktiken	Ausmaß der Lenkung	Punkt-werte
2a	1	gering	1
	2-3	mittel	2
	> 3	hoch	3
2b		hoch	3
3a		hoch	3
3b		hoch	3
3c	1	gering	1
	2-3	mittel	2
	> 3	hoch	3
3d		hoch	3
7		-	-
7a		hoch	3
7b		hoch	3
7c		mittel	2
10a	1	mittel	2
	> 1	hoch	3
10b	> 0	hoch	3
10c	1	gering	1
	2-4	mittel	2
	>4	hoch	3
10d	>0	hoch	3
12a	1-2	gering	1
	3-4	mittel	2
	>4	hoch	3
12b	>0	hoch	3
15	jedes mal	hoch	3
	ab und zu	mittel	2
17a	1-2	gering	1
	3	mittel	2
	>4	hoch	3
17b	>0	hoch	3
19a		hoch	3
19b		-	-

Tabelle 27 : Zuordnung der Punktwerte zu den Items der Erziehungspraktiken aufgrund des Experten-Ratings nach dem Ausmaß der enthaltenen emotionalen Zuwendung bzw. der anregenden Aktivität

Item-Nr.	Ausmaß der Zuwendung	Punkt- werte
1a	-	-
1b	hoch	3
1c	-	-
4a	-	-
4b	hoch	3
4c	mittel	2
6	mittel	2
8a	hoch	3
8b	mittel	2
18	mittel	2
21a,b	hoch	3
22a	-	-
22b	hoch	3
23	hoch	3
24	mittel	2

Item-Nr.	Häufigkeit d. Praktiken	Ausmaß der an- regenden Akti- vität	Punkt- werte
5		mittel	2
9		hoch	3
11a	1	gering	1
	2	mittel	2
	≥ 3	hoch	3
11b	1	mittel	2
	≥ 2	hoch	3
11c		-	-
13		hoch	3
13a		hoch	3
14		-	-
16	1-2	gering	1
	3-4	mittel	2
	≥ 5	hoch	3
20		hoch	3

Tabelle 28: Angaben zu Schiefe und Exzess der Faktoren/
Dimensionen des EZF, des FSE und der Er-
ziehungspraktiken

Verfahren	Dimension	Schiefe	Exzess
EZF	Z ₁	-0,046	0,198
	Z ₂	-0,250	-0,741
	Z ₃	0,108	-0,201
FSE	E ₁	-0,512*	0,226
	E ₂	0,452*	0,283
	E ₃	-0,122	-0,008
	E ₄	0,204	-0,103
	E ₅	-0,187	-0,567
	E ₆	-0,054	-0,271
	E ₇	0,116	0,047
	E ₈	-0,180	-0,368
Erz.Prakt. Väter	P ₁	0,648*	-0,469
	P ₂	0,634*	-0,300
	P ₃	0,353	-0,900
Mütter	P ₁	0,509	-0,396
	P ₂	-0,127	-0,668
	P ₃	0,499	-0,906

* = signifikant auf dem 5 %-Niveau

Tabelle 29: Gewichtungsschlüssel der Schul- und Berufsausbildung sowie des ausgeübten Berufs zur Ermittlung eines Bildungspunktwertes und der Schichtzugehörigkeit* (nach ZIETZSCHMANN 1977)

Bereich		Punkt- wert
Schulaus- bildung	Volksschule	1
	Volksschule und Berufsschule	1
	Mittelschule ohne Abschluß	2
	Mittelschule mit Abschluß	3
	Oberschule ohne Abschluß	2
	Oberschule mit Abschluß	4
	Handelsschule ohne Abschluß	2
	Handelsschule mit Abschluß	3
Berufsaus- bildung	Keine	1
	Anlernausbildung bis 6 Monate	1
	Anlernausbildung über 6 Monate	2
	Lehre oder Fachschule	3
	Höhere Fachschule oder Studium ohne Abschluß	4
	Studium mit Abschluß	5
Ausgeübter Beruf	ungelernter Arbeiter oder Hausfrau	3
	angelernter Arbeiter oder Berufssoldat	4
	Facharbeiter oder einfacher Ange- stellter oder einfacher Beamter oder kleinerer Selbständiger	5
	mittlerer und gehobener Angestellter oder mittlerer und gehobener Beamter oder mittlerer Selbständiger oder sonstiger freier Beruf	6
	leitender Angestellter oder höherer Beamter oder akademischer freier Beruf oder größerer Selbständiger oder Student	7

* Unterschicht (4-6 Punkte), untere Mittelschicht (7-10),
obere Mittelschicht (11-13), Oberschicht (14-15).

Begleitschreiben an die Eltern

(Hauptuntersuchung/Selbständigkeits- und Konflikterziehung)

Liebe Eltern!

Im Rahmen eines Forschungsprojektes, das an der Universität Düsseldorf von Herrn Prof. Dr. Nickel und mir geleitet wird, führen wir Untersuchungen zum Thema Erziehung im Vorschulalter durch.

Es gibt bereits viele wissenschaftliche Untersuchungen darüber, wie man bestimmte (besonders schulische) Fähigkeiten den Kindern am besten vermittelt. Jedoch fehlt es an Untersuchungen darüber, wie man Kinder etwa zu mehr Freiheit, Autonomie, Glück, Gemeinschaftssinn führt.

Wir wissen, daß auch unter Eltern noch große Unsicherheit über Erziehungsziele und konkrete Formen der Verwirklichung dieser Ziele herrscht. Durch unser Forschungsvorhaben hoffen wir u.a. einen Beitrag zur Beantwortung der folgenden Fragen leisten zu können:

- Welchen Einfluß haben Einstellungen und Verhalten von Erziehern(-innen) bzw. Eltern auf das kindliche, besonders das soziale Verhalten?
- Welche Bedeutung kommt den häuslichen/familiären Einflüssen im Vergleich zu den Einflüssen des Kindergartens zu?
- In welchem Zusammenhang damit stehen die pädagogischen Zielvorstellungen?

In Bonn, Köln und Düsseldorf sind bereits in zahlreichen öffentlichen und privaten Kindergärten Untersuchungen durchgeführt worden. Neben einer ausführlichen Befragung

der Erzieher wurden Beobachtungen der Kinder in den Einrichtungen sowie Filmaufnahmen einzelner Kindergruppen gemacht. Auch in dem Kindergarten, den Ihr Kind besucht bzw. besuchte, wurden vor einiger Zeit bereits Untersuchungen durchgeführt.

Da für uns auch die familiären Erziehungseinflüsse von Interesse sind, bitten wir Sie um Ihre Mitarbeit. Diese würde darin bestehen, daß Sie die beiliegenden Fragebogen zu elterlichen Erziehungseinstellungen beantworten. Dabei wäre es uns wichtig, daß die Fragebogen sowohl vom Vater als auch von der Mutter des Kindes - ohne vorherige Absprache - getrennt ausgefüllt werden.

Selbstverständlich werden alle Informationen streng vertraulich und nur zu den oben genannten Zwecken verwendet. Persönliche Angaben werden auf keinen Fall an außenstehende Personen oder Institutionen weitergegeben.

Sobald wir die Daten ausgewertet haben, sind wir gerne bereit, Ihnen die Ergebnisse mitzuteilen. Für Auskünfte stehen Frau Weinfurth und Frau Brunner (Tel. 311-3490) jederzeit zu Ihrer Verfügung. Wir sind sicher, daß eine solche Rückmeldung auch für Sie wertvolle Anregungen enthalten könnte.

Wir bitten Sie nun, die Mühe des Ausfüllens auf sich zu nehmen, da unsere Arbeit ohne Ihre Mithilfe unvollständig bleiben müßte. Über Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit würden wir uns sehr freuen!

Mit freundlichem Gruß

(Dipl.-Psych. B. Ungelenk)

Fragebogen mit Angaben zur Person
(Kinderladen)

1. Geschlecht: männl. Alter:
weibl.
2. erlernter bzw. ausgeübter Beruf:
wenn Sie z.Zt. nicht berufstätig sind, warum nicht:
weil Sie Hausfrau sind
sonstige Gründe
3. Leben Sie mit Ihrem Ehepartner zusammen? ja nein
4. Beteiligen Sie sich aktiv an Aufgaben
die in der Einrichtung anfallen?
5. Besuchen Sie die Elternabende?
fast nie manchmal oft fast immer
☐ ☐ ☐ ☐
6. Wie stark interessieren Sie sich für Erziehungsfragen?
gar nicht etwas ziemlich sehr
7. Sind Sie Mitglied einer Organisation, eines Vereins,
einer Interessengruppe oder einer Partei? ja nein
- wenn ja, welche Ziele hat diese Organisation?
überwiegend gewerkschaftliche
überwiegend religiöse
überwiegend politische
überwiegend humanistische
überwiegend Freizeitgestaltung
sonstige Ziele
8. Würden Sie sich als politisch engagiert bezeichnen?
gar nicht etwas ziemlich sehr
☐ ☐ ☐ ☐
9. Anzahl der Kinder
welches oder welche dieser Kinder besucht/besuchen
z.Zt. den Kindergarten?
ältestes Kind 2. Kind 3. Kind 4. Kind
10. Geschlecht und Alter des Kindes/der Kinder im Kindergarten:
männl. männl.
weibl. weibl.
Alter: Alter:
(Geben Sie das Alter bitte in Monaten an)

Fragebogen mit Angaben zur Person
(Kindergarten)

1. Geschlecht: männl. Alter:
weibl.
2. erlernter bzw. ausgeübter Beruf:
wenn Sie z.Zt. nicht berufstätig sind, warum nicht:
weil Sie Hausfrau sind
sonstige Gründe
3. Leben Sie mit Ihrem Ehepartner zusammen? ja nein
4. Sind Sie oder waren Sie Mitglied des Elternrates im Kindergarten?
5. Besuchen Sie die Elternabende?
fast nie manchmal oft fast immer
6. Wie stark interessieren Sie sich für Erziehungsfragen?
gar nicht etwas ziemlich sehr
☐ ☐ ☐ ☐
7. Sind Sie Mitglied einer Organisation, eines Vereins,
einer Interessengruppe oder einer Partei? ja nein
- wenn ja, welche Ziele hat diese Organisation?
überwiegend gewerkschaftliche
überwiegend religiöse
überwiegend politische
überwiegend humanistische
überwiegend Freizeitgestaltung
sonstige Ziele
8. Würden Sie sich als politisch engagiert bezeichnen?
gar nicht etwas ziemlich sehr
☐ ☐ ☐ ☐
9. Anzahl der Kinder
welches oder welche dieser Kinder besucht/besuchen z.Zt.
den Kindergarten:
ältestes Kind 2. Kind 3. Kind 4. Kind
10. Geschlecht und Alter des Kindes/der Kinder im Kindergarten
männl. männl.
weibl. weibl.
Alter: Alter:
(Geben Sie das Alter bitte in Monaten an)

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens
(Hauptuntersuchung, SEF)

Auf den folgenden Seiten finden Sie unterschiedliche Meinungen darüber, wie ein Kind ist, wie es sein sollte oder wie Eltern sich ihrem Kind gegenüber verhalten sollten.

Sie werden nun gebeten anzugeben, wie Sie selber zu den verschiedenen Meinungen stehen. Dazu stehen Ihnen vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

Nehmen wir an, die geäußerte Meinung würde lauten:

"Eltern sollten freundlich zu ihrem Kind sein."

Ich stimme klar zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme eher nicht zu	ich stimme klar nicht zu
-----------------------	-----------------------	-----------------------------	-----------------------------



Wenn diese Äußerung auch von Ihnen stammen könnte, bzw. Sie diesen Satz als richtig und wichtig empfinden, machen Sie bitte ein Kreuz in den großen Kreis. Wenn Sie nur unter Vorbehalten zustimmen können, kreuzen Sie den kleinen Kreis an. Bei völliger Ablehnung kreuzen Sie das große Quadrat an. Sind Sie sich nicht ganz sicher, neigen jedoch eher dazu, den Satz abzulehnen, dann kreuzen Sie das kleine Quadrat an. Beantworten Sie bitte jede Frage, auch wenn Sie sich nicht ganz sicher sind!

Da dies Meinungen sind, sind alle Antworten richtig und können genauso wie die gegenteiligen Meinungen begründet werden. Halten Sie sich deshalb nicht zu lange bei einzelnen Sätzen auf. Es gibt sicher für jede Behauptung Ausnahmen, wo sie nicht mehr zutreffend ist. Da es in einem solchen Fragebogen nur um Tendenzen gehen kann, sollen Sie jetzt mal von diesen Ausnahmen absehen und nur angeben,

ob Sie e h e r zustimmen oder e h e r nicht zustimmen.

Viele Sätze sind allgemein formuliert ("Eltern sollten", "man sollte"), stimmen Sie bitte nur dann zu, wenn dieses "man" auch für Sie gilt. Durch Ihr Ankreuzen sollen Sie also Ihre Meinung und nicht die der anderen Eltern angeben.

Da die Angaben sicher sehr unterschiedlich ausfallen, je nach Alter des Kindes, das man vor Augen hat, bitte ich Sie - falls Sie mehrere Kinder haben - bei der Beantwortung stets an das Kind zu denken, das zur Zeit noch den Kindergarten besucht bzw. erst kürzlich verlassen hat.

Ihre Angaben werden streng vertraulich behandelt und nur zu Forschungszwecken verwendet.

Items des Fragebogens zur Selbständigkeitserziehung (SEF)
(Hauptuntersuchung)

1. Da Kinder sehr empfindsam und sensibel sind, sollte man sie nicht zu früh mit der Realität konfrontieren.
2. Kinder verlangen, daß man sich ständig mit ihnen beschäftigt, auch wenn man kaum zu etwas anderem kommt.
3. Ich versuche mein Kind so zu erziehen, daß es nicht dieselben Fehler macht, die ich gemacht habe.
4. Eltern, die ihr Verhalten an den Bedürfnissen des Kindes orientieren, erziehen es damit zu egoistischem Verhalten.
5. Ein Kind sollte um Erlaubnis fragen, bevor es etwas Eigenständiges unternimmt.
6. Wenn ein Kind etwas basteln, malen oder bauen will, sollte man es nur dann mit Material und Ratschlägen dabei unterstützen, wenn es das wünscht.
7. Ich finde es ganz normal, daß mein Kind sich oft anders verhält, als ich erwartet hatte.
8. Da die Technik unsere Umwelt am meisten prägt, sollten die Eltern ihr Kind möglichst früh an technische Probleme heranzuführen.
9. Kinder können noch nicht entscheiden, was für sie gut ist.
10. Wenn die Eltern das tun, was sie gerne möchten, kommt dabei das Kind zu kurz und umgekehrt.
11. Kinder sollten vor ihren Eltern ruhig Geheimnisse haben dürfen.
12. Man kann es Eltern nicht übelnehmen, daß ihnen manchmal die Hand ausrutscht, wenn sich ihr Kind Anforderungen ständig widersetzt.
13. Kinder im Vorschulalter sind prinzipiell noch nicht in der Lage, auf andere Rücksicht zu nehmen.
14. Wenn ein Kind etwas macht, was nicht richtig ist, sollte man den Fehler auch bei sich selbst suchen.
15. Kinder lernen wenig aus ihren Fehlern.
16. Der Trotz ist ein Zeichen für den wachsenden eigenen Willen des Kindes.
17. Ich möchte gerne, daß mein Kind einen guten Eindruck macht.

18. Es gibt Situationen, in denen man ohne Strafen wie Hausarrest und Arbeiten im Haushalt nicht auskommt.
19. Ein Kind sollte sich bei seinen Aufgaben eher zuviel als zu wenig zutrauen.
20. Eltern sollten die Freunde ihres Kindes kennen und die Auswahl mitbestimmen.
21. Da die Welt heute so kompliziert ist, sollte man dem Kind häufig sagen, wie es sich verhalten soll.
22. Durch Erklärungen der Eltern kann sich das Kind viele unnötige Erfahrungen sparen.
23. Eltern sollten feste Erziehungsprinzipien haben und sich nicht durch ein Kind oder eine besondere Situation davon abbringen lassen.
24. Man sollte nicht mit Kindern herumtoben, denn sie werden sofort übermütig und kennen dann keine Grenzen mehr.
25. Viele Kinderfragen kann man schon deshalb nicht beantworten, weil die richtige Antwort das kindliche Verständnis überfordern würde.
26. Es ist wichtiger, daß mein Kind selbstbewußt ist, als daß es in der Schule gute Noten zeigt.
27. Es ist ganz natürlich, daß man sein Kind dann lieber hat, wenn es das tut, was die Eltern gerne möchten.
28. Ich würde mein Kind nur belasten, wenn ich ihm etwas von meinen Gedanken und Gefühlen mitteilte.
29. Eltern sollten sich bemühen, ihre Kinder im Spiel nicht zu unterbrechen, auch wenn sie gerade etwas anderes Wichtiges mit dem Kind vorhaben.
30. Man überfordert Kinder, wenn man ihnen schon früh Verantwortung überträgt.
31. Es ist besser, wenn Eltern und Kinder sich mal gegenseitig anschreien, als daß einer seine Gefühle vor dem anderen verbirgt.
32. Auch ohne Beeinflussung lernt mein Kind früh genug selbst erkennen, wofür es sich einsetzen und wogegen es sich wehren sollte.
33. Erziehung bedeutet Einschränkung und Festlegung, deshalb ist es besser, wenn man möglichst wenig erzieht.

Tabelle 30: Wohnort der befragten Eltern
(SEF)

	Vpn absolut	Vpn in %
Bonn	57	24,9
Köln	75	32,8
Düsseldorf	97	42,4
	229	

Tabelle 31: Gruppierung der Eltern nach der Art
ihrer formalen Beziehungen
(SEF)

Eltern leben	Vpn absolut	Vpn in %
zusammen	207	90,4
getrennt/ geschieden	22	9,6
	229	

Tabelle 32: Beantwortung der Frage nach dem Engagement
in der Einrichtung:
Mitglied im Kiga-Elternrat bzw.
aktive Beteiligung im Kila
(SEF)

Engagement	Vpn absolut	Vpn in %
ja	126	55,0
nein	93	40,6
keine Angabe	10	4,4
	229	

Tabelle 33: Verteilung der Häufigkeit des Besuches
von Elternabenden
(SEF)

Besuch der Elternabende	Vpn absolut	Vpn in %
fast nie	28	12,2
manchmal	33	14,4
oft	32	14,0
fast immer	133	58,1
keine Angabe	3	1,3
	229	

Tabelle 34: Verteilung des Ausmaßes des bekundeten
Interesses an Erziehungsfragen
(SEF)

Interesse an Erz.	Vpn absolut	Vpn in %
gar nicht	3	1,3
etwas	13	5,7
ziemlich	81	35,4
sehr	131	57,2
keine Angabe	1	0,4
	229	

Tabelle 35: Prozentuale Verteilung der Antworten auf die Fragen nach dem erzieherischen Engagement (KEF)

Frage	Antworten	Kindergärten	E-K-Gruppen	Gesamt
4	ja	17,9 %	89,7 %	57,5 %
	nein	82,1 %	10,3 %	42,5 %
5	fast nie	17,2 %	9,2 %	12,8 %
	manchmal	19,2 %	10,1 %	14,2 %
	oft	11,1 %	16,0 %	13,8 %
	fast immer	52,5 %	64,7 %	59,2 %
6	gar nicht	3,0 %	-	1,4 %
	etwas	6,0 %	5,0 %	5,5 %
	ziemlich	46,0 %	25,8 %	35,0 %
	sehr	45,0 %	69,2 %	58,2 %

+) Frage 4: Beteiligen Sie sich aktiv an Aufgaben, die in der Einrichtung anfallen? (bei E-K-G)
Sind Sie oder waren Sie Mitglied des Elternrates im Kindergarten? (bei Kindergärten)

Frage 5: Besuchen Sie die Elternabende?

Frage 6: Wie stark interessieren Sie sich für Erziehungsfragen?

Tabelle 36: Angaben zur Mitgliedschaft in einer anderen Organisation (SEF)

Mitglied	Vpn absolut	Vpn in %
ja	123	53,7
nein	106	46,3

Tabelle 37: Angaben zu den Zielen der Organisationen,
an denen sich die Eltern noch beteiligen
(Hauptuntersuchung)

Ziele	Vpn absolut	Vpn in %
gewerkschaftliche	18	15,0
religiöse	5	4,2
politische	24	20,0
humanistische	16	13,3
Freizeitgestaltung	31	25,8
pädagogische	21	17,5
sonstige	5	4,2
Summe	120	100,0

Tabelle 38: Position der erfaßten Kinder in der
Geschwisterreihe bezogen auf die befragten
Eltern
(Hauptuntersuchung)

Position der Kinder	Vpn absolut	Vpn in %
1.	139	60,7
2.	65	28,4
3.	10	4,4
4.	10	4,4
1. und 2.	4	1,7
2. und 3.	1	0,4

Tabelle 39: Prozentuale Verteilung der Eltern auf die Altersgruppen (KEF)

Alter (Jahre)	Kindergärten (N = 101) %	E-K-Gruppen (N = 120) %	Gesamt (N = 221) %
21 - 25	11,9	4,1	8,0
26 - 30	19,9	31,6	26,3
31 - 35	35,7	44,2	40,3
36 - 40	22,8	15,8	19,3
41 - 45	3,0	3,4	3,2
46 - 50	2,0	-	0,9
51 - 55	2,0	-	0,9
über 55	1,0	0,8	0,9
keine Angabe	2,0	-	0,9

Tabelle 39 a: Prozentuale Verteilung der Geschwisterposition der erfaßten Kinder (KEF)

Position des Kindes	Kindergärten (N = 101) %	E-K-Gruppen (N = 120) %	Gesamt (N = 221) %
1.	45,5	75,6	61,8
2.	40,6	18,5	28,5
3.	4,0	4,2	4,1
4.	7,9	1,7	4,5
5.	-	-	-
6.	2,0	-	0,9

Tabelle 40: Aufteilung der erfaßten Kinder
nach dem Geschlecht
(Hauptuntersuchung)

Geschlecht der Kinder		Vpn absolut	Vpn in %
1. Kind	Junge	115	50,2
	Mädchen	108	47,2
	keine Angabe	6	2,6
2. Kind			
	Junge	4	36,4
	Mädchen	7	63,6

Tabelle 41: Mittelwertsvergleiche des erzieherischen
Engagements bei unterschiedlicher Kinderzahl

Eltern mit	N	M	SD	u-Wert	p
1 Kind	94	9,1064	2,864	-0,92	0,360
2 - 6 Kindern	141	8,7447	3,106	-0,92	0,360
1 und 2 Kindern	205	9,1659	2,907	-3,63	0,001
3 - 6 Kindern	30	7,0000	3,074	-3,63	0,001

Tabelle 42: Mittelwerte und Standardabweichungen des erzieherischen Engagements bei der Gruppierung nach verschiedenen Variablen

Variable		N	M	s	p
Geschlecht	Männer	108	7,778	3,216	0,0000
	Frauen	128	9,781	2,531	
Alter	20-25	16	8,826		0,0000
	26-30	61	9,831		
	31-35	99	9,316		
	36-40	44	7,923		
	41-46	8	7,333		
	46-66	6	3,833		
Status- gruppe	Kat. 2	16	8,875	3,096	0,0473`
	Kat. 3	87	9,195	3,030	
	Kat. 4	102	8,882	3,078	
	Kat. 5	11	6,818	2,562	
	Kat. 6	4	7,750	2,986	
Kinder- zahl	1	94	9,106	2,864	0,0060
	2	111	9,216	2,955	
	3	17	7,882	2,956	
	4	10	5,500	3,274	
	5	1	7,000	0,000	
	6	2	7,000	1,414	

Tabelle 43: Mittelwertsvergleiche des politischen Interesses bei der Gruppierung nach verschiedenen Variablen

Variable		N	M	P
Geschlecht	Männer	107	2,589	
	Frauen	128	1,969	0,0000
Alter in Jahren	21-25	16	1,979	
	26-30	11	2,917	
	31-35	99	2,236	
	36-40	44	2,490	
	41-45	8	1,875	
	46-66	5	2,000	0,2799
Status- gruppe	Kat. 2	15	2,800	
	Kat. 3	87	2,678	
	Kat. 4	102	2,049	
	Kat. 5	11	1,455	
	Kat. 6	4	1,000	0,0000
Mitglied im Elternrat	ja	131	2,420	
	nein	94	2,000	0,0001
Besuch der Eltern- abende	fast nie	29	2,207	
	manchmal	33	2,455	
	oft	33	2,242	
	fast immer	137	2,204	0,1922
Erzieh. Interesse	gar nicht	3	1,000	
	etwas	13	1,692	
	ziemlich	82	2,122	
	sehr	136	2,419	0,0010
Mitglied in Organisation	ja	125	2,432	
	nein	110	2,045	0,0018

Tabelle 44: Standardabweichungen bei den Angaben zum politischen Interesse, gruppiert nach dem Ausmaß des erzieherischen Interesses

Erzieher. Interesse	N	Politisches Interesse (SD)
gar nicht	3	0,000
etwas	13	0,480
ziemlich	82	0,694
sehr	135	0,915

Tabelle 45: Vergleich der Eltern-Teilstichproben aus Kindergärten und Eltern-Kind-Gruppen hinsichtlich der Gruppierung nach verschiedenen Variablen

Variable		Kiga %	Kila %	Wahrscheinlichkeit P
Geschlecht ¹	Männer	45,0	46,4	
	Frauen	55,0	53,6	
Alter in Jahren ²	21-25	11,0	3,2	
	26-30	18,4	32,8	
	31-35	39,4	44,8	
	36-40	22,9	15,2	
	41-45	3,7	3,2	
	46-66	4,6	0,8	0,0090
Statusgruppe ²	Kat. 2	6,7	7,3	
	Kat. 3	25,0	49,6	
	Kat. 4	52,9	38,2	
	Kat. 5	9,6	9,8	
	Kat. 6	1,9	1,6	0,0008
Mitglied in e. Organisation ¹	ja	43,2	62,4	
	nein	56,8	37,6	0,0049
Position des Kindes ²	1.	42,3	74,4	
	2.	43,2	18,4	
	3.	5,4	3,2	
	4.	7,2	1,6	0,0000
Politisches Interesse ²	gar nicht	32,4	16,1	
	etwas	34,2	37,1	
	ziemlich	24,3	38,7	
	sehr	9,0	8,1	0,0146
Erziehr. Engagement ²	1 - 3	6,3	1,6	
	4 - 6	37,8	7,2	
	7 - 9	37,0	10,4	
	10 - 12	18,9	80,8	0,0000
Kinderzahl ¹²	1	33,6	45,6	
	2	47,3	47,2	
	3	9,1	5,6	
	4	7,3	1,6	
	5	0,9	0,0	
	6	1,8	0,0	

¹ berechnete Statistik: χ^2

² berechnete Statistik: Kendall's Tau

Tabelle 46: Gegenüberstellung der Kinderladen- und Kindergarten-Stichproben hinsichtlich der Mitgliedschaften in verschiedenen Organisationen

Ziele der Organisation	Vpn N	Kindergarten %	Kinderladen %
politische/ gewerkschaftlich	48	41,9	58,1
religiös/ humanitär	23	30,4	69,6
Freizeit- gestaltung	31	61,3	38,7
erzieherisch	21	0,0	100,0
Summe / M	123	37,4	62,6

Tabelle 47: Vergleich der Kinderladen- und Kindergarten-Stichproben, geteilt über den Alters-Median, hinsichtlich der Mittelwerte in den SEF-Skalen

Skala	Alter	Einrichtung	N	M	SD	U-Wert	Signifikanz
1	>33	Kila	48	36,183	4,584	4,26	0,000
		Kiga	54	31,185	6,914		
2	>33	Kila	48	36,521	3,561	0,78	0,436
		Kiga	54	34,926	4,120		
3	>33	Kila	48	28,938	4,601	5,58	0,000
		Kiga	54	23,000	6,112		
1	<33	Kila	77	35,805	3,890	6,51	0,000
		Kiga	57	30,789	4,754		
2	<33	Kila	77	35,896	3,515	0,74	0,464
		Kiga	57	35,439	3,596		
3	<33	Kila	77	29,091	4,859	6,58	0,000
		Kiga	57	22,947	5,671		

Tabelle 48: Verteilung der SEF-Antworten auf die vier Kategorien

Item Nr.	Klare Zustimmung		Bedingte Zustimmung		Bedingte Ablehnung		Klare Ablehnung	
	N	N %	N	N %	N	N %	N	N %
1	28	12,2	43	18,8	87	38,0	71	31,0
2	40	17,5	53	23,1	91	39,7	45	19,7
3	88	38,4	83	36,2	40	17,5	18	7,9
4	49	21,5	55	24,1	63	27,6	61	26,9
5	36	15,9	59	26,0	65	28,6	67	29,5
6	10	4,4	31	13,5	48	21,0	140	61,1
7	2	0,9	22	9,6	49	21,4	156	68,1
8	90	39,3	82	35,8	41	17,9	16	7,0
9	52	22,7	79	34,5	67	29,3	31	13,5
10	59	26,0	61	26,9	71	31,3	36	15,9
11	14	6,2	20	8,8	66	29,1	127	55,9
12	56	24,6	71	31,1	47	20,6	54	23,7
13	16	7,0	24	10,5	77	33,6	112	48,9
14	7	3,1	14	6,1	79	34,6	128	56,1
15	11	4,8	20	8,8	85	37,3	112	49,1
16	16	7,0	25	10,9	64	27,9	124	54,1
17	57	24,9	98	46,8	50	21,8	24	10,5
18	50	21,8	45	19,7	53	23,1	81	35,4
19	17	7,5	47	20,6	85	37,3	79	34,6
20	45	19,7	82	36,0	78	34,2	23	10,1
21	51	22,3	74	32,3	75	32,8	29	12,7
22	52	22,9	65	28,6	63	27,8	47	20,7
23	36	15,7	56	24,5	76	33,2	61	26,6
24	3	1,3	5	2,2	39	17,0	182	79,5
25	10	4,4	15	6,6	55	24,0	149	65,1
26	6	2,6	38	16,6	72	31,4	112	49,3
27	27	11,8	62	27,2	62	27,2	77	33,8
28	18	8,0	16	7,1	92	40,7	100	44,2
29	10	4,4	29	12,7	71	31,1	118	51,8
30	8	3,5	17	7,4	97	42,4	107	46,7
31	16	7,0	15	6,6	70	30,6	126	55,9
32	29	12,7	85	37,1	86	37,6	29	12,7
33	14	6,1	30	13,1	96	41,9	89	38,9

Tabelle 49: Vergleich der Eltern-Kind-Gruppen- und Kindergarten-Stichproben, geteilt nach der Schichtzugehörigkeit¹, hinsichtlich der Mittelwerte in den SEF-Skalen

Skala	Schicht ¹	Einrichtung	N	M	SD	u-Wert	p
1	I	Kila	53	34,792	4,374		
		Kiga	71	29,493	5,634	5,90	0,000
2	I	Kila	53	35,302	3,724		
		Kiga	71	35,338	3,806	0,05	0,958
3	I	Kila	53	28,359	5,000		
		Kiga	71	21,761	4,958	6,69	0,000
1	II	Kila	72	36,736	3,809		
		Kiga	40	33,625	5,400	3,23	0,002
2	II	Kila	72	36,083	3,560		
		Kiga	40	34,925	3,964	1,56	0,123
3	II	Kila	72	29,528	4,516		
		Kiga	40	25,125	5,080	4,57	0,000

¹ Zusammenfassung der "tieferen" Schichten (Kategorie 6 bis 4) unter I, der "höheren" (3 und 2) unter II.

Tabelle 50: Vergleich der Eltern-Kind-Gruppen- und Kindergarten-Stichproben, geteilt nach dem Ausmaß des politischen Interesses¹, hinsichtlich der Mittelwerte in den SEF-Skalen

Skala	Polit. Int. ¹	Einrichtung	N	M	SD	u-Wert	p
1	I	Kila	58	36,931	4,090		
		Kiga	37	33,270	4,828	3,82	0,000
2	I	Kila	58	36,293	3,195		
		Kiga	37	34,725	3,769	2,09	0,040
3	I	Kila	58	30,000	4,214		
		Kiga	37	24,729	5,891	4,73	0,000
1	II	Kila	67	35,029	4,034		
		Kiga	74	29,838	6,043	6,05	0,000
2	II	Kila	67	35,284	3,745		
		Kiga	74	35,419	3,896	0,21	0,834
3	II	Kila	67	28,194	5,040		
		Kiga	74	22,095	6,686	6,75	0,000

I = hohes politisches Interesse (Kategorien "ziemlich" und "sehr")
 II = geringes politisches Interesse (Kategorien "etwas" und "gar nicht")

Tabelle 51: Vergleich der Eltern-Kind-Gruppen- und Kindergarten-Stichproben, geteilt nach dem Ausmaß des Interesses an Erziehungsfragen¹, hinsichtlich der Mittelwerte in den SEF-Skalen

Skala	Erz. Int. ¹	Einrichtung	N	M	SD	u-Wert	p
1	I	Kila	85	36,529	3,869	4,97	0,000
		Kiga	51	31,765	6,163		
2	I	Kila	85	36,377	3,211	1,50	0,137
		Kiga	51	35,412	3,853		
3	I	Kila	85	29,859	4,544	6,40	0,000
		Kiga	51	23,509	6,146		
1	II	Kila	40	34,600	4,477	4,24	0,000
		Kiga	60	30,317	5,583		
2	II	Kila	40	34,425	3,822	0,73	0,465
		Kiga	60	35,000	3,871		
3	II	Kila	40	27,275	4,734	4,56	0,000
		Kiga	60	22,517	5,622		

¹ I = hohes Interesse (Kategorie "sehr")

II = geringeres Interesse (Kategorien "gar nicht", "etwas", "ziemlich")

Tabelle 52: Vergleich der Eltern-Kind-Gruppen und Kindergarten-Stichproben, geteilt nach dem Ausmaß des erzieherischen Engagements¹, hinsichtlich der Mittelwerte in den SEF-Skalen

Skala	Erz. Engag. ¹	Einrichtung	N	M	SD	u-Wert	p
1	I	Kila	89	36,607	3,939	3,26	0,003
		Kiga	19	32,737	4,852		
2	I	Kila	89	36,034	3,531	0,08	0,940
		Kiga	19	36,105	3,799		
3	I	Kila	89	29,674	4,755	3,96	0,001
		Kiga	19	24,789	4,906		
1	II	Kila	36	34,194	4,228	3,79	0,000
		Kiga	92	30,619	6,023		
2	II	Kila	36	35,056	3,455	0,08	0,937
		Kiga	92	35,000	3,854		
3	II	Kila	36	27,444	4,385	5,04	0,000
		Kiga	92	22,598	5,996		

¹ Die Antworten zu den Fragen 4 bis 6 wurden als "Erzieherisches Engagement" zusammengefaßt.

I = hohes Engagement (Punktwert > 10),

II = niedriges Engagement (Punktwert ≤ 10).

Tabelle 53: Mittelwertvergleiche in den SEF-Skalen zwischen Männern verschiedener Schichtzugehörigkeit

Skala	u-Wert	Wahrscheinlichkeit
1	4,72	0,000
2	1,10	0,277
3	4,08	0,000

Tabelle 54: Mittelwertvergleiche in den SEF-Skalen zwischen Frauen verschiedener Schichtzugehörigkeit

Skala	u-Wert	Wahrscheinlichkeit
1	5,34	0,000
2	2,17	0,033
3	3,76	0,000

Tabelle 55: Mittelwertvergleiche in den SEF-Skalen zwischen Männern (N=51) und Frauen (N=60) aus Kindergärten

Skala	u-Wert	Wahrscheinlichkeit
1	0,09	0,925
2	1,34	0,183
3	0,01	0,990

Tabelle 56: Mittelwertvergleiche in den SEF-Skalen zwischen Männern (N=55) und Frauen (N=69) aus Kinderläden

Skala	u-Wert	Wahrscheinlichkeit
1	0,30	0,765
2	1,87	0,064
3	1,50	0,137

Tabelle 57: Mittelwertvergleiche in den SEF-Skalen zwischen Männern und Frauen bei unterschiedlicher Schichtgruppierung

Status-Kategorien	Geschlecht		Skala	u-Wert	Wahrscheinlichkeit
	w	m			
hoch (2+3)	45	67	1	0,70	0,484
			2	2,11	0,038
			3	1,11	0,271
tief (4-6)	84	40	1	1,76	0,082
			2	1,51	0,134
			3	2,04	0,044
hoch (2-4)	113	101	1	0,10	0,923
			2	2,31	0,022
			3	1,28	0,202
tief (5+6)	16	6	1	1,98	0,073
			2	0,67	0,516
			3	1,23	0,237

Tabelle 58: Mittelwertvergleiche zwischen Lehrern (N=46) und Nicht-Lehrern (N=190) hinsichtlich verschiedener Variablen

Variable	Lehrer M	Nicht-Lehrer M	u-Wert	Wahrscheinlichkeit
SEF 1	36,72	32,84	4,95	0,000
SEF 2	35,72	35,43	0,49	0,628
SEF 3	29,99	25,26	5,22	0,000
Einrichtungsart	1,78	1,46	4,40	0,000
Mitglied im Elternrat	1,22	1,47	3,39	0,001
Erzieher. Interesse	3,63	3,46	1,55	0,127
Geschlecht	1,59	1,54	0,61	0,542
Alter	33,52	32,98	0,66	0,512
Erzieher. Engagement	9,91	8,61	2,80	0,006

Tabelle 59 : Konfigurations-Frequenz-Analyse (KFA) des SEF:

Erste Variablenkombination mit Skala 1 (Als Variablen gingen ein: 1. Art der Einrichtung,
2. Zusammenleben der Eltern, 3. Politisches Interesse, 4. Geschlecht des Kindes, 5. Erzieherisches
Engagement)

Nummer	Chiquadrat- wert	Wahrschein- lichkeit	z-Wert	Anzahl der Merkmale	Art der Einrichtung	Zusammen- leben	Polit. Interesse	Geschl.d. Erzieh. Kindes	Skala
1	131,99	1,000000	9,079	5	x	x	x	-	x
2	126,96	1,000000	8,515	5	x	x	x	x	x
3	114,79	1,000000	8,490	4	x	-	x	-	x
4	102,13	1,000000	8,472	3	x	-	x	-	x
5	108,22	1,000000	8,191	4	x	-	-	x	x
6	116,27	1,000000	8,109	5	x	x	-	x	x
7	104,87	1,000000	8,031	4	x	x	-	x	x
8	51,45	1,000000	7,173	2	x	-	-	-	-
9	154,07	1,000000	6,921	6	x	x	x	x	-
10	58,18	1,000000	6,333	3	x	x	x	x	-
11	54,83	1,000000	6,131	x	-	-	x	-	-
12	51,91	1,000000	5,950	3	x	x	x	x	-
13	66,44	1,000000	5,921	4	x	x	-	x	-
14	66,33	1,000000	5,872	4	x	x	x	x	-
15	81,15	1,000000	5,588	5	x	x	x	x	-
16	29,69	1,000000	5,453	2	-	-	-	-	x
17	58,57	1,000000	5,395	4	x	x	-	x	-
18	38,85	1,000000	5,032	3	-	-	-	-	x
19	35,35	1,000000	4,749	3	-	-	x	-	x
20	46,92	0,999998		4	-	-	x	x	x
21	31,22	0,999997		3	-	x	-	-	x
22	20,97	0,999995		2	x	-	-	-	x
23	43,48	0,99991		4	-	x	x	-	x
24	26,45	0,999974		3	x	-	x	-	x
25	39,06	0,999948		4	-	x	-	x	x
26	35,99	0,999831		4	x	x	-	-	x
27	22,00	0,999800		3	x	x	-	-	x
28	21,54	0,999754		3	x	-	-	x	x
29	56,19	0,999467		5	x	x	-	x	x
30	29,14	0,997847		4	x	-	x	x	x
z 1	29,69	1,000000		2	-	-	-	-	x
z 2	20,97	0,999995		2	x	-	-	-	x
z 3	3,71	0,945928		2	-	-	x	-	x
z 4	0,37	0,458593		2	-	x	-	-	x
z 5	0,12	0,293642		2	-	-	-	-	x

2. Geschlecht, 3. Alter, 4. Status, 5. Parteizugehörigkeit)

Nummer	Chiquadrat- wert	Wahrschein- lichkeit	KFA	Einrichtungsart	Geschlecht	Alter	Status	Parteizuge- hörigkeit	Skala 1
1	83,84	1,000000	5	X	X	X	X	X	X
2	45,94	1,000000	3	X	X	X	X	X	X
3	58,76	1,000000	4	X	X	X	X	X	X
4	56,51	1,000000	4	X	X	X	X	X	X
5	54,68	1,000000	4	X	X	X	X	X	X
6	76,06	0,999999	5	X	X	X	X	X	X
7	20,97	0,999995	2	X	X	X	X	X	X
8	67,60	0,999985	5	X	X	X	X	X	X
9	40,15	0,999966	4	X	X	X	X	X	X
10	25,38	0,999958	3	X	X	X	X	X	X
11	24,93	0,999948	3	X	X	X	X	X	X
12	24,93	0,999948	3	X	X	X	X	X	X
13	37,80	0,999916	4	X	X	X	X	X	X
14	37,60	0,999909	4	X	X	X	X	X	X
15	105,62	0,999904	6	X	X	X	X	X	X
16	23,06	0,999877	3	X	X	X	X	X	X
17	36,62	0,999867	4	X	X	X	X	X	X
18	21,75	0,999776	3	X	X	X	X	X	X
19	20,77	0,999649	3	X	X	X	X	X	X
20	12,63	9,999621	2	X	X	X	X	X	X
21	29,05	0,993513	3	X	X	X	X	X	X
22	55,82	0,999406	5	X	X	X	X	X	X
23	11,70	0,999376	2	X	X	X	X	X	X
24	31,74	0,999162	4	X	X	X	X	X	X
25	31,18	0,998972	4	X	X	X	X	X	X
26	16,66	0,997947	3	X	X	X	X	X	X
27	16,10	0,997114	3	X	X	X	X	X	X
28	28,26	0,997053	4	X	X	X	X	X	X
29	49,93	0,996797	5	X	X	X	X	X	X
30	8,19	0,995790	2	X	X	X	X	X	X
31	27,07	0,995525	4	X	X	X	X	X	X
32	26,42	0,994389	4	X	X	X	X	X	X
33	14,40	0,993898	3	X	X	X	X	X	X
34	7,40	0,993499	2	X	X	X	X	X	X
35	46,14	0,991209	5	X	X	X	X	X	X
z 1	20,97	0,999995	2	X	X	X	X	X	X
z 2	12,63	0,999621	2	X	X	X	X	X	X
z 3	1,98	0,840779	2	X	X	X	X	X	X
z 4	0,91	0,661828	2	X	X	X	X	X	X
z 5	0,53	0,535523	2	X	X	X	X	X	X

Tabelle 61 : Dritte Variablenkombination mit Skala 1 (Als Variablen gingen ein: 1. Stadt, 2. Alter, 3. Status, 4. Kinderzahl, 5. Erzieherisches Engagement)

Nummer	Chiquadratwert	Wahrscheinlichkeit	KFA	Stadt	Alter	Status	Kinderzahl	Erzieherisches Engagement	Skala 1
1	140,73	1,000000	6	x	x	x	x	x	x
2	84,52	1,000000	5	-	x	x	x	x	x
3	51,75	1,000000	4	-	x	-	x	x	x
4	77,25	0,999999	5	x	x	-	x	x	x
5	20,36	0,999994	2	-	-	-	-	x	x
6	69,57	0,999992	5	x	x	x	x	x	-
7	42,06	0,999984	4	-	x	-	-	x	x
8	41,86	0,999983	4	-	x	-	-	x	-
9	26,50	0,999975	3	x	-	-	-	x	-
10	17,42	0,999970	2	-	x	-	-	x	-
11	63,93	0,999952	5	x	x	x	x	x	-
12	24,40	0,999934	3	x	x	-	-	-	-
13	38,07	0,999924	4	-	-	-	x	x	-
14	22,61	0,999849	3	-	-	-	x	x	-
15	36,22	0,999843	4	-	-	-	-	x	x
16	22,44	0,999836	3	-	x	-	-	x	x
17	59,54	0,999830	5	-	x	-	-	x	x
18	22,04	0,999804	3	-	-	-	x	-	x
19	35,08	0,999760	4	-	-	-	-	-	x
20	21,59	0,999759	3	-	x	x	x	x	-
21	34,74	0,999728	4	-	x	-	-	x	-
22	21,27	0,999721	3	-	x	-	-	x	-
23	57,54	0,999645	5	x	-	-	-	-	x
24	32,71	0,999415	4	-	-	-	x	x	x
25	19,42	0,999353	3	-	x	x	x	-	-
26	31,52	0,999090	4	x	x	-	x	x	-
27	31,05	0,998919	4	x	x	-	x	-	-
28	27,12	0,995598	4	-	x	-	-	-	x
29	6,93	0,991565	2	x	x	-	-	-	-
z 1	20,36	0,999994	2	-	-	-	-	x	-
z 2	0,60	0,563622	2	-	x	-	-	-	x
z 3	0,42	0,464188	2	-	-	-	-	-	x
z 4	0,24	0,381024	2	x	-	-	-	-	x
z 5	0,03	0,147126	2	-	-	-	x	-	x

Tabelle 62 : Erste Variablenkombination mit Skala 2 (Als Variablen gingen ein: 1. Einrichtungstyp, 2. Zusammenleben der Eltern, 3. Politisches Interesse, 4. Geschlecht des Kindes, 5. Erziehungsengagement)

Nummer	Chi-Quadratwert	Wahrscheinlichkeit	z-Wert	KFA	Einrichtungen	Zusammenleben der Eltern	Politisches Interesse	Geschlecht des Kindes	Erzieher. Engagement	Skala 2
1	51,45	1,000000	7,173	2	x	-	-	-	x	-
2	58,18	1,000000	6,33	3	x	-	x	-	x	-
3	55,43	1,000000	6,18	3	x	-	-	-	x	x
4	54,83	1,000000	6,13	3	x	-	-	x	x	-
5	51,91	1,000000	5,95	3	x	x	-	-	x	-
6	66,44	1,000000	5,923	4	x	-	-	x	x	-
7	66,33	1,000000	5,872	4	x	-	x	-	-	-
8	62,96	1,000000	5,691	4	x	-	x	-	x	-
9	81,15	1,000000	5,585	5	x	x	x	-	x	x
10	60,66	1,000000	5,543	4	x	-	-	x	x	-
11	58,57	1,000000	5,395	4	x	x	-	x	x	-
12	57,17	1,000000	5,29	4	x	x	-	x	x	x
13	75,51	0,999999		5	x	-	x	-	x	x
14	74,29	0,999999		5	x	x	-	x	x	x
15	68,36	0,999989		5	x	-	x	-	x	x
16	97,96	0,999396		6	x	x	-	x	x	x
2 1	2,70	0,900239		2	-	-	-	-	x	x
2 2	1,26	0,738978		2	x	-	-	-	-	x
2 3	0,87	0,649645		2	-	x	-	-	-	x
2 4	0,06	0,205753		2	-	-	-	x	-	x
2 5	0,06	0,196558		2	-	-	-	-	-	x

Tabelle 63 : Zweite Variablenkonstellation mit Skala 2 (Als Variablen gingen ein: 1. Einrichtungsgart, 2. Geschlecht, 3, Alter, 4. Status, 5. Parteizugehörigkeit)

Nummer	Chiadratwert	Wahrscheinlichkeit	KFA	Einrichtungsart	Geschlecht	Alter	Status	Parteizugehörigkeit	Skala 2
1	37,60	0,999909	4	x	x	x	x	-	-
2	23,06	0,999877	3	-	x	x	x	-	-
3	20,05	0,999513	3	x	x	-	x	-	-
4	11,70	0,999376	2	-	x	-	x	-	-
5	32,12	0,999272	4	-	x	-	x	-	-
6	17,88	0,998701	3	-	x	-	x	-	-
7	51,79	0,998094	5	x	x	-	x	-	x
8	29,22	0,997903	4	x	x	-	x	-	x
9	16,10	0,997114	3	-	x	-	x	-	-
10	28,26	0,997033	4	-	x	-	x	-	-
11	8,19	0,995790	2	x	-	-	x	-	-
12	26,42	0,994389	4	x	-	-	x	-	-
13	14,40	0,999898	3	x	-	-	x	-	-
14	7,40	0,9993499	2	-	x	-	-	-	-
15	46,14	0,991209	5	x	x	x	-	x	-
z 1	3,31	0,931297	2	-	-	-	x	-	x
z 2	2,17	0,859825	2	-	-	-	-	-	x
z 3	1,26	0,738978	2	x	-	-	-	-	x
z 4	0,91	0,660182	2	-	-	-	-	-	x
z 5	0,07	0,212021	2	-	-	-	-	-	x

Tabelle 64: Dritte Variablenkonstellation mit Skala 2 (Als Variablen gingen ein: 1. Stadt, 2. Alter, 3. Status, 4. Kinderzahl, 5. Erzieherisches Engagement)

Nummer	Chi-Quadrat- wert	Wahrschein- lichkeit	KFA	Stadt	Alter	Status	Kinderzahl	Erzieher. Engagement	Skala 2
1	69,57	0,999992	5	x	x	x	x	x	-
2	41,86	0,999993	4	-	x	x	x	x	-
3	17,42	0,999970	2	-	x	-	x	-	-
4	24,40	0,999934	3	x	x	-	x	-	-
5	21,59	0,999759	3	-	x	-	x	x	-
6	58,63	0,999745	5	-	x	x	x	x	x
7	34,74	0,999728	4	x	x	-	x	x	-
8	98,06	0,999409	6	x	x	x	x	x	x
9	19,42	0,999353	3	-	x	x	x	-	-
10	31,52	0,999090	4	x	x	x	x	-	-
11	18,57	0,999049	3	-	x	x	x	-	x
12	28,10	0,996880	4	-	x	-	x	x	x
13	27,96	0,996725	4	x	x	-	x	x	x
14	47,37	0,993623	5	x	x	-	x	x	x
15	25,68	0,992766	4	x	-	x	-	x	x
16	25,53	0,992393	4	-	x	x	-	-	-
17	6,93	0,991565	2	x	x	-	-	-	-
z 1	4,81	0,971798	2	-	-	-	-	x	x
z 2	2,99	0,916286	2	-	-	x	-	-	x
z 3	0,64	0,577499	2	-	-	-	x	-	x
z 4	0,11	0,270103	2	-	x	-	-	-	x
z 5	0,01	0,097741	2	x	-	-	-	-	x

Tabelle 65 : Erste Variablenkonstellation mit Skala 3 (Als Variablen gingen ein: 1. Erziehungsart, 2. Zusammenleben der Eltern, 3. Politisches Interesse, 4. Geschlecht des Kindes, 5. Erzieherisches Engagement)

Nummer	Chi-Quadratwert	Wahrscheinlichkeit	z-Wert	KFA	Erziehungsart	Zusammenleben der Eltern	Polit. Interesse	Geschlecht des Kindes	Erzieher. Engagement	Skala 3
1	116,25	1,000000	8,11	5	x	x	x	-	x	x
2	83,59	1,000000	7,70	5	x	x	x	-	x	x
3	109,38	1,000000	7,64	5	x	-	x	x	x	x
4	94,34	1,000000	7,51	4	x	-	x	-	x	x
5	107,08	1,000000	7,49	5	x	x	-	-	x	x
6	93,40	1,000000	7,46	4	x	-	-	-	x	x
7	92,73	1,000000	7,43	4	x	-	-	-	x	x
8	51,45	1,000000	7,17	2	x	-	-	-	x	x
9	58,18	1,000000	6,33	3	x	-	-	-	x	x
10	54,83	1,000000	6,13	3	x	-	-	-	x	x
11	51,91	1,000000	5,95	3	x	-	-	-	x	x
12	66,44	1,000000	5,92	4	x	-	-	-	x	x
13	66,33	1,000000	5,87	4	x	-	-	-	x	x
14	81,15	1,000000	5,59	5	x	-	-	-	x	x
15	58,57	1,000000	5,39	4	x	-	-	-	x	x
16	140,07	1,000000	5,10	6	x	-	-	-	x	x
17	18,23	0,999980		2	-	-	-	-	-	-
18	24,60	0,999940		3	-	-	-	-	-	-
19	23,98	0,999920		3	-	-	-	-	-	-
20	22,63	0,999850		3	-	-	-	-	-	-
21	13,78	0,999795		2	-	-	-	-	-	-
22	32,50	0,999367		4	-	-	-	-	-	-
23	31,49	0,999082		4	-	-	-	-	-	-
24	18,52	0,999027		3	-	-	-	-	-	-
25	17,91	0,998716		3	-	-	-	-	-	-
26	30,33	0,998598		4	-	-	-	-	-	-
27	16,98	0,998055		3	-	-	-	-	-	-
28	29,68	0,998225		4	-	-	-	-	-	-
z 1	18,23	0,999980		2	-	-	-	-	-	-
z 2	13,78	0,999795		2	-	-	-	-	-	-
z 3	1,48	0,777489		2	-	-	-	-	-	-
z 4	0,49	0,516257		2	-	-	-	-	-	-
z 5	0,01	0,079758		2	-	-	-	-	-	-

Tabelle 66 : Zweite Variablenkonstellation mit Skala 3 (Als Variablen gingen ein: 1. Einrichtungstyp, 2. Geschlecht, 3. Alter, 4. Status, 5. Parteizugehörigkeit)

Nummer	Chi-Quadratwert	Wahrscheinlichkeit	KFA	Einrichtungstyp	Geschlecht	Alter	Status	Parteizugehörigkeit	Skala 3
1	43,38	0,999991	4	x	x	-	x	-	x
2	27,99	0,999988	3	x	-	-	x	-	x
3	67,46	0,999985	5	x	x	x	x	-	x
4	37,60	0,999909	4	x	x	x	x	-	-
5	37,47	0,999904	4	x	-	-	x	x	x
6	37,45	0,999903	4	x	-	-	x	-	x
7	23,06	0,999877	3	-	x	x	x	-	-
8	13,78	0,999795	2	x	-	-	x	-	x
9	58,55	0,999738	5	x	x	-	-	x	-
10	20,05	0,999513	3	x	x	-	x	-	-
11	11,70	0,999376	2	-	x	-	x	-	-
12	31,60	0,999119	4	-	x	x	x	-	-
13	17,73	0,998609	3	x	-	-	-	-	x
14	17,10	0,998153	3	-	x	-	x	-	x
15	16,74	0,997829	3	x	-	-	-	x	x
16	16,10	0,997114	3	-	x	-	-	x	x
17	28,27	0,997060	4	-	x	-	x	x	-
18	28,26	0,997053	4	-	x	x	x	x	-
19	27,52	0,996180	5	x	x	x	x	-	-
20	48,97	0,995839	5	x	-	-	x	-	x
21	8,19	0,995790	2	x	-	-	x	-	x
22	88,37	0,995143	6	x	x	x	x	-	x
23	14,62	0,994463	3	x	x	-	-	-	-
24	26,42	0,994389	4	x	x	-	-	-	-
25	14,40	0,993898	3	x	x	x	x	-	-
26	7,40	0,993499	2	-	-	x	-	-	-
27	46,14	0,991209	5	x	x	x	x	x	-
z 1	13,78	0,999795	2	x	-	-	-	-	x
z 2	4,85	0,972390	2	-	-	-	-	-	x
z 3	0,43	0,488302	2	-	x	-	-	-	x
z 4	0,36	0,452005	2	-	-	x	-	-	x
z 5	0,28	0,403540	2	-	-	-	-	-	x

Tabelle 67 : Dritte Variablenkonstellation mit Skala 3 (Als Variablen gingen ein: 1. Stadt, 2. Alter, 3. Status, 4. Kinderzahl, 5. Erzieherisches Engagement)

Nummer	Chi-Quadrat- wert	Wahrschein- lichkeit	KFA	Stadt	Alter	Status	Kinderzahl	Erzieher. Engagement	Skala 3
1	130,16	1,000000	6	x	x	x	x	x	x
2	75,11	0,999999	5	-	x	x	x	x	x
3	69,57	0,999992	5	x	x	x	x	x	-
4	68,60	0,999989	5	x	x	-	x	x	x
5	41,86	0,999983	4	-	x	x	x	x	-
6	41,85	0,999983	4	-	x	-	x	x	x
7	17,42	0,999970	2	-	x	-	x	-	-
8	24,40	0,999934	3	x	x	-	x	-	-
9	62,48	0,999923	5	x	x	x	x	-	x
10	37,09	0,999889	4	x	x	-	-	x	x
11	61,09	0,999881	5	x	x	x	-	x	x
12	13,64	0,999780	2	-	-	-	-	x	x
13	21,59	0,999759	3	-	-	-	-	x	-
14	34,85	0,999739	4	x	-	x	-	x	-
15	34,74	0,999728	4	x	x	-	x	x	-
16	21,09	0,999697	3	-	-	-	-	x	-
17	34,34	0,999683	4	-	x	x	x	-	x
18	33,90	0,999625	4	x	x	-	x	-	x
19	20,14	0,999533	3	x	-	-	-	-	x
20	19,42	0,999353	3	-	x	-	x	-	-
21	18,74	0,999117	3	-	-	x	-	-	-
22	31,52	0,999090	4	x	x	x	x	-	-
23	30,72	0,998783	4	-	-	x	x	-	x
24	52,68	0,998518	5	x	-	x	-	x	x
25	16,45	0,997539	3	-	x	-	x	x	x
26	16,22	0,997272	3	-	-	-	x	x	x
27	26,05	0,993629	4	x	-	-	x	-	x
28	25,53	0,992401	4	x	x	x	-	-	x
29	6,93	0,991565	2	x	x	-	-	-	-
z 1	13,64	0,999780	2	-	-	-	-	x	x
z 2	3,77	0,94992	2	-	-	x	-	-	x
z 3	2,14	0,857180	2	-	-	-	-	-	x
z 4	1,51	0,782166	2	-	-	-	x	-	x
z 5	1,03	0,650803	2	x	-	-	-	-	x

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

(KEF - Endform)

Auf den nachfolgenden Seiten finden Sie eine Reihe von Situations-schilderungen. Es handelt sich um Begebenheiten, die sich jederzeit zwischen Ihnen und Ihrem Kind ereignen können. Falls Sie mehrere Kinder haben, so beachten Sie bitte, daß in den geschilderten Situationen immer das Kind gemeint ist, das zur Zeit den Kindergarten besucht bzw. den Kindergarten erst kürzlich verlassen hat.

Unterhalb der Situationsschilderungen finden Sie jeweils zwei bis drei Reaktionsmöglichkeiten, Ihre Aufgabe ist es nun, diejenige der geschilderten Reaktionen auszuwählen, die Ihrem eigenen Verhalten in einer solchen Situation entsprechen würde. Bitte, kreuzen Sie diese Reaktion in dem runden Antwortfeld an.

Wahrscheinlich werden unter den vorgegebenen Reaktionen einige sein, die nicht genau dem entsprechen, was Sie in der geschilderten Situation tun oder sagen würden. Kreuzen Sie dann bitte immer die Reaktion an, die Ihrem eigenen Verhalten noch am nächsten kommt.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Situation nur eine Reaktion an.

Gehen Sie beim Ausfüllen des Fragebogens bitte zügig vor, ohne sich bei einzelnen Situationen allzu lange aufzuhalten. Es gibt keine richtigen und keine falschen Antworten. Uns interessiert nur Ihre persönliche Art, mit solchen Situationen fertigzuwerden. Treffen Sie bei Ihrer Entscheidung deshalb auch bitte keine Absprachen mit Ihrem Ehepartner.

Denken Sie beim Ausfüllen bitte immer daran, wie Sie sich verhalten würden, wenn das Kind in der geschilderten Situation Ihr Kind wäre.

Haben Sie recht vielen Dank!

Fragebogen zur Konflikterziehung (KEF)

(Hauptuntersuchung)

Nummerierung
d. Items für die statisti-
sche Auswertung

1. In der Straßenbahn setzt sich Ihr Kind auf einen der letzten freien Plätze, auf den gerade eine ältere Dame zusteuert. Diese ist sichtlich empört.
 - (a) Sie sagen: Da wollte sich die Dame gerade hinsetzen; komm, steh mal auf. 1
 - (b) Sie sagen: Ich glaube, die Dame wollte sich auch gern auf diesen Platz setzen. 2
2. Durch Purzelbaumschlagen und allerlei andere Kunststückchen, auf die es ganz stolz ist, versucht Ihr Kind, die Aufmerksamkeit Ihres Besuches auf sich zu ziehen und stört damit Ihr Gespräch.
 - (a) Sie sagen: Ach ja, mach uns doch mal vor, wie schön du Purzelbaum schlagen kannst. 3
 - (b) Sie sagen: Wir haben jetzt gesehen, daß du Purzelbaum schlagen kannst. Laß uns jetzt mal in Ruhe und spiel irgendetwas. 4
3. Ihr Kind hat einen neuen Roller bekommen. Die 5-jährige Monika aus der Nachbarschaft möchte auch mal damit fahren, aber Ihr Kind gibt den Roller nicht aus der Hand. Nun steht Monika traurig rum und schaut Ihrem Kind beim Fahren zu.
 - (a) Sie sagen: Jetzt laß Monika aber auch mal fahren. 5
 - (b) Sie sagen: Wißt ihr was, wir holen den alten Roller auch noch aus dem Keller, dann könnt ihr alle beide Roller fahren. 6
 - (c) Sie sagen gar nichts. 7

4. Sie haben Besuch von einer flüchtigen Bekannten. Ihr Kind ist am Inhalt Ihrer Tasche interessiert und fängt an, darin herumzuwühlen.
- (a) Sie sagen: Wenn du gern wissen möchtest, was Frau ... da alles drin hat, dann frag sie doch mal. 8
- (b) Sie sagen: Laß das, an fremde Sachen darf man nicht einfach drangehen. 9
- (c) Sie greifen nicht ein. 10
5. Ihr Kind wird von älteren Spielkameraden gehänselt und fängt an zu weinen.
- (a) Sie sagen: Ich glaube, wenn die jemanden ärgern können, dann fühlen sie sich viel stärker als sie in Wirklichkeit sind. 11
- (b) Sie sagen: Laß die doch reden und spiel lieber mit gleichaltrigen Kindern. 12
- (c) Sie tun oder sagen gar nichts. 13
6. Bei einem Spaziergang durch einen Park läuft Ihr Kind über den Rasen, auf dem ein Schild steht: "Betreten verboten". Der Parkwächter kommt vorbei und schickt Ihr Kind vom Rasen runter.
- (a) Sie sagen: Frag den Parkwächter doch mal, warum du denn nicht auf den Rasen darfst. 14
- (b) Sie sagen: Kommher, auf dem Rasen darf man nicht spielen. 15
- (c) Sie sagen gar nichts. 16
7. Ihr Kind möchte im Fernsehen eine Sendung ansehen, von der Sie überzeugt sind, daß sie für Kinder seines Alters unverständlich ist.
- (a) Sie sagen: Wir können ja mal einschalten, aber ich glaube nicht, daß die Sendung was für dich ist. 17
- (b) Sie sagen: Kommt gar nicht in Frage, die Sendung ist nichts für dich. 18

8. Es regnet und Ihr Kind spielt am späteren Nachmittag zusammen mit anderen Kindern im Hausflur. Es geht ziemlich laut zu. Eine Nachbarin steckt den Kopf aus der Tür und schimpft mit den Kindern, weil sie zu viel Lärm machen.
 - (a) Sie sagen: Wenn ihr solchen Lärm macht, dann stört ihr die, die schlafen oder Radio hören möchten. 19
 - (b) Sie sagen zu Ihrem Kind: Wenn ihr nicht leiser sein könnt, dann kommst du eben wieder in die Wohnung. 20
 - (c) Sie sagen gar nichts. 21
9. Sie sind beim Einkaufen und haben es sehr eilig, weil Sie noch Besuch erwarten. Ihr Kind bleibt vor dem Schaufenster eines Spielwarengeschäftes stehen und will nicht weitergehen.
 - (a) Sie sagen: Sieh mal, wenn wir uns jetzt nicht beeilen, dann sind wir nicht wieder zu Hause, wenn unser Besuch kommt. 22
 - (b) Sie sagen: Komm jetzt, du weißt, ich habe keine Zeit. 23
10. Beim Essen schlägt Ihr Kind mit dem Löffel kräftig auf Tasse und Teller herum, anstatt zu essen. Sie bitten es, damit aufzuhören, aber es fängt an, noch heftiger darauf herumzuhämmern.
 - (a) Sie nehmen dem Kind das Geschirr und den Löffel weg. 24
 - (b) Sie geben dem Kind einen Topf und einen Holzlöffel und sagen: Wenn du Krach machen möchtest dann nimm doch das hier. 25
11. Ihr Kind bekommt Besuch von dem 4-jährigen Peter aus der Nachbarschaft. Peter stürzt sich sofort auf das neue Paket Knetgummi Ihres Kindes. Ihr Kind sagt: Nein laß das, damit darfst du nicht spielen.
 - (a) Sie sagen: Zeig Peter doch mal alle deine Spiel-sachen. 26
 - (b) Sie sagen: Peter findet das neue Knetgummi sicher genau so schön wie du. 27
 - (c) Sie sagen gar nichts. 28

12. Sie sind abends bei Bekannten eingeladen. Als Sie nun gehen wollen, hält Ihr Kind Sie fest und bittet Sie, doch dazubleiben.
 - (a) Sie sagen: Ich bin doch bei eingeladen und will sie nicht warten lassen. 29
 - (b) Sie versuchen, das Kind zu beruhigen, indem Sie sagen: Ich komme doch gleich wieder 30
13. Sie sitzen am Tisch und lesen die Zeitung. Ihr Kind klettert auf Ihren Schoß und fängt an, die Zeitung mit Buntstiften zu bekritzeln.
 - (a) Sie sagen: Ich möchte gern lesen. Das kann ich aber nicht, wenn du auf meinem Schoß sitzt und die Zeitung bemalst. 31
 - (b) Sie sagen: Ach, hör doch mit der Kritzelei auf. 32
14. Ihr Kind hat Besuch von einem Nachbarskind. Die beiden wollen fernsehen, können sich jedoch nicht einigen, welches Programm sie einschalten wollen.
 - (a) Sie sagen: Wenn ihr euch nicht vertragen könnt, dann bleibt der Fernseher ganz aus. 33
 - (b) Sie versuchen rauszubekommen, warum das eine Kind die eine und das andere Kind die andere Sendung sehen möchte. 34
 - (c) Sie sagen gar nichts. 35
15. Ihr Kind kommt nach Hause und erzählt, daß seine Spielkameraden es nicht beim Ballspielen mitmachen lassen wollen, obwohl es sonst immer mit ihnen spielt.
 - (a) Sie ermuntern das Kind, nochmal Annäherungsversuche bei den anderen zu machen. 36
 - (b) Sie trösten das Kind mit gutem Zureden. 37
 - (c) Sie sagen gar nichts. 38

16. Die Großmutter ist zu Besuch. Sie ist offenbar von der Fahrt etwas abgespannt. Ihr Kind läßt ihr keine Ruhe und quält sie mit Fragen und Bitten.
- (a) Sie sagen: Laß Oma jetzt mal in Ruhe, sie ist müde. 39
- (b) Sie sagen: Ich glaube, Oma ist müde und würde sich gern etwas ausruhen. 40
17. Es ist draußen ziemlich kalt. Ihr Kind will zum Spielen auf die Straße gehen, ohne sich Schal und Mütze anzuziehen.
- (a) Sie sagen: Komm, ich helf dir schnell. 41
- (b) Sie lassen das Kind nicht gehen, bevor es Schal und Mütze angezogen hat. 42
18. Sie beobachten Ihr Kind zusammen mit der 5-jährigen Beate im Sandkasten. Beide haben eine Burg gebaut. Sie sehen, wie Ihr Kind Beates Burg absichtlich kaputt macht. Beate fängt daraufhin an zu weinen.
- (a) Sie sagen zu Beate: Ach, sei nicht traurig, bau schnell wieder eine neue Burg. 43
- (b) Sie sagen: Jetzt ist Beate aber traurig, willst du ihr nicht helfen, eine neue Burg zu bauen? 44
- (c) Sie sagen gar nichts. 45
19. Sie sind im Kaufhaus in der Elektroabteilung, um einen Lampenschirm zu kaufen. Der Verkäufer hat Ihr Kind darauf aufmerksam gemacht, daß es nichts anfassen dürfe. Trotzdem nimmt Ihr Kind eine Neonröhre aus dem Regal, um sie sich anzusehen.
- (a) Sie nehmen dem Kind die Neonröhre ab und legen sie in das Regal zurück, ohne etwas zu sagen. 46
- (b) Sie sagen: Weißt du was, wir fragen den Verkäufer mal, ob er uns das Ding mal zeigt. 47

20. Sie haben Ihrem Kind verboten, an den Plattenspieler zu gehen. Trotzdem sehen Sie nun, wie Ihr Kind eine Schallplatte auspackt und sie offensichtlich auf den Plattenteller legen will.
 - (a) Sie sagen: Mit so einem Plattenspieler muß man ganz vorsichtig umgehen. Da ist eine ganz feine Nadel dran, die sehr leicht kaputt geht. 48
 - (b) Sie nehmen dem Kind die Platte aus der Hand und schauen es strafend an. 49
21. Ihr Kind ist krank und hat starken Husten, weigert sich aber, den vom Arzt verschriebenen Hustensaft zu trinken, weil er ihm nicht schmeckt.
 - (a) Sie sagen: Wenn du jetzt den Hustensaft nicht trinkst, dann mußt du morgen auch noch im Bett bleiben. 50
 - (b) Sie sagen: Weißt du was, wir gießen zwei Löffel Hustensaft in ein großes Glas Kakao, dann schmeckt er gar nicht mehr so schlimm. 51
22. Sie kommen zum Kindergarten, um Ihr Kind abzuholen. Sie sehen, wie der 4-jährige Thomas von fünf anderen Kindern - darunter auch Ihres - festgehalten und geschlagen wird. Die Erzieherin ist nicht in der Nähe.
 - (a) Sie fragen die Kinder: Was ist denn los? Warum schlägt ihr den Thomas denn? 52
 - (b) Sie sagen: Ach, Kinder, hört doch auf, vertragts euch wieder. 53
 - (c) Sie halten sich im Hintergrund und tun gar nichts. 54
23. Ihr Kind will abends nicht ins Bett gehen. Sie möchten sich noch über eine wichtige Angelegenheit mit Ihrem (Ehe)partner unterhalten. Ihr Kind kommt aber laufend, um Sie etwas zu fragen oder um Ihnen etwas zu zeigen und verhindert so Ihr Gespräch.
 - (a) Sie fragen: Bist du wirklich noch nicht müde oder willst du nur noch gern etwas bei uns bleiben? 55
 - (b) Sie sagen: Es ist jetzt aber spät genug, du gehst sofort ins Bett. 56

24. Sie sind in einem Restaurant. Ihr Kind tobt herum und reißt am Nachbartisch eine volle Tasse Kaffee vom Tisch herunter. Der Herr an dem Tisch springt auf und schimpft. Ihr Kind kommt ganz verschüchtert an Ihren Tisch zurück.
- (a) Sie sagen: Du warst so ausgelassen und hast gar nicht aufgepasst. 57
- (b) Sie sagen: Jetzt entschuldige dich bei dem Herrn und dann setz dich hier hin. 58
25. Sie machen einen Spaziergang. Es ist ziemlich kühl. Ihr Kind bittet Sie, Sie möchten ihm ein Eis kaufen, obwohl es erst kurz zuvor in einem Café eins gegessen hat.
- (a) Sie sagen: Ich gebe dir das Geld für das Eis gern, aber kauf dir bitte erst morgen wieder eins. 59
- (b) Sie sagen: Nein, du hast doch gerade erst eins gegessen. 60
26. Sie kommen vom Einkaufen nach Hause und sehen, wie Ihr Kind sich mit einem gleichaltrigen Spielkameraden gleichen Geschlechts vor der Haustür prügelt, mit dem es sich sonst ganz gut versteht. Die beiden treten und boxen sich und ziehen sich gegenseitig an den Haaren.
- (a) Sie warten, bis die Kinder von selbst aufhören und sprechen dann mit den beiden über die Gründe ihrer Auseinandersetzung. 61
- (b) Sie sagen zu Ihrem Kind: Hör sofort auf, sonst kommst du mit nach Hause. 62
- (c) Sie greifen nicht ein. 63
27. Ihr Kind hat Besuch von dem 6-jährigen Uwe. Beide wollen fernsehen. Sie haben jedoch mit den beiden vereinbart, daß vorher aufgeräumt wird. Nun streiten sich die beiden, weil Uwe nicht beim Aufräumen helfen will.
- (a) Sie fragen Uwe: Wieso willst du denn nicht helfen? 64
- (b) Sie sagen: Wer nicht aufräumt, darf auch nicht fernsehen. 65
- (c) Sie sagen gar nichts. 66

28. Beim Rollerfahren hat Ihr Kind ein parkendes Auto gestreift, jedoch ohne es zu beschädigen. Der Besitzer des Wagens kommt gerade, sieht das und schimpft mit Ihrem Kind.
- (a) Sie sagen: Du mußt aber auch wirklich besser aufpassen. 67
- (b) Sie sagen: Willst du nicht hier auf dem Weg entlang fahren, damit es keinen Zusammenstoß mehr gibt? 68
29. Anläßlich des Geburtstages Ihres Kindes haben Sie mehrere Kinder zu Besuch. Die Schokoladentorte hat allen besonders gut geschmeckt. Nun streiten sich die Kinder um das letzte Stück, obwohl noch genug Nußkuchen da ist.
- (a) Sie sagen: Wenn jetzt einer von euch das letzte Stück bekommt, dann müssen die anderen zusehen und sind ganz traurig. 69
- (b) Sie sagen: Seht mal, hier ist doch noch so viel Nußkuchen, probiert den doch mal. 70
- (c) Sie greifen nicht ein. 71
30. Nach einem Spaziergang machen Sie einen Besuch bei Bekannten. Ihr Kind hat stark verschmutzte Schuhe und wird von Ihren Bekannten aufgefordert, diese auszuziehen. Es weigert sich aber.
- (a) Sie sagen: Ach komm, zieh sie schon aus, zu Hause tust du das doch auch immer. 72
- (b) Sie sagen: Deine Schuhe sind aber wirklich schmutzig, willst du sie nicht doch lieber ausziehen? 73

Gekürzte Auszüge aus dem FPI-Handbuch¹:

- FPI 1 (Nervosität): Körperliche Beschwerden, psychosomatische Allgemeinstörungen, starke körperliche Affektresonanz
- FPI 2 (Aggressivität): Aggressionsakte, Pb. reagiert Affekte u.U. an Objekten und Tieren ab, wendet sich auch direkt gegen Menschen, Unbeherrschtheit, Unruhe, emotionale Unreife
- FPI 9 (Offenheit): Zugaben verschiedener kleiner Fehler und Schwächen, die wahrscheinlich jeder hat, selbstkritisch, u.U. auch unbekümmerte Haltung
- FPI N (emotionale Labilität): Schilderung von Mißstimmung, Reizbarkeit, Mangel an Selbstsicherheit, hoher Wert in FPI N läßt niedrigen Wert in FPI M (Maskulinität) erwarten
- FPI E (Extraversion): Geselligkeit, Lebhaftigkeit, Aktivität, Erregbarkeit
- FPI M (Maskulinität): Schilderung von aktiver Durchsetzung, Selbstbewußtsein, Unternehmungslust, wenig Zurückhaltung, wenig Schüchternheit, wenig Hemmungen
- FPI 5 (Geselligkeit): Kontaktbedürfnis und Kontaktstreben
- FPI 4 (Erregbarkeit): Reizbarkeit, geringe Frustrationstoleranz, ungeduldig, aufbrausend, jähzornig

¹ FAHRENBERG u. SELG 1970, S. 33

LEBENS LAUF

Am 18.12.1943 wurde ich als drittes Kind der Eheleute Fritz Ungelenk und Dorothea, geb. Krall, in Kattowitz geboren. In Aachen besuchte ich von 1950 an die Grundschule und wechselte 1954 zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Couven-Gymnasium über, wo ich im Frühjahr 1965 mein Reifezeugnis erhielt. Nach dem Abitur verbrachte ich zwei Jahre bei der Bundeswehr, ehe ich mich zum Sommersemester 1967 an der Bonner Universität immatrikulierte. Im Juli 1967 habe ich geheiratet; seit 1969 haben meine Frau und ich einen Sohn. Im Mai 1972 schloß ich mit dem Diplom mein Psychologiestudium in Bonn ab.

Vom 1.9.1972 bis zum 14.1.1973 war ich als Verwalter der Stelle eines Wissenschaftlichen Assistenten an der Pädagogischen Hochschule Rheinland - Abteilung Bonn (Seminar für Psychologie und Soziologie) - und anschließend vom 15.1.1973 bis 31.8.1974 in gleicher Funktion an der Universität Düsseldorf, Abteilung für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie (Prof. Dr. H. Nickel) tätig. Ab November 1973 bin ich als organisatorischer Leiter eines interdisziplinär angelegten und von der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung (DGFK) finanzierten Forschungsprojektes tätig, innerhalb dessen ich vom 1.9.1974 bis 30.6.1977 als Forschungsassistent angestellt war. Vom Sommersemester 1973 bis zum Sommersemester 1977 war ich fortlaufend mit der Abhaltung von Lehrveranstaltungen an der Universität Düsseldorf beauftragt. Seit 1.9.1977 bin ich Verwalter einer Wissenschaftlichen Assistentenstelle an der Pädagogischen Hochschule Rheinland - Abteilung Neuss.

FOTODRUCK J. MAINZ — Telefon: (02 41) 2 73 05
Neupforte 13, Nähe Markt, 5100 Aachen